



INTERNATIONAL JOURNAL OF ACTIVE LEARNING

ISSN-2536-5258

Yıl:2022/Cilt:7/Sayı:2



International Journal of Active Learning (IJAL)

Yıl/Year : Aralık-2022, December-2022

Cilt/Volume :7

Sayı/Issue :2

ISSN (Online) : 2536-5258

Yaz (Haziran) ve Kış (Aralık) Sayıları olmak üzere yılda iki defa yayınlanır. / Published twice a year as Summer (June) and Winter (December) issues.

EDİTÖR/EDITOR

Dr. Meryem Nur AYDEDE, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

BÖLÜM EDİTÖRLERİ/ EDITORIAL BOARD

Dr. Pınar FETTAHLIOĞLU, Çukurova Üniversitesi *Türkiye* --- Fen Bilimleri Eğitimi

Dr. Ayşe Sert ÇIBIK, Gazi Üniversitesi, *Türkiye* --- Fen Bilimleri Eğitimi

Dr. Betül TİMUR, Çanakkale Onsekizmart Üniversitesi, *Türkiye*, Fen Bilimleri Eğitimi

Dr. Dr. Biljana Popeska, Goce Delcev Üniversitesi, *Makedonya*, Eğitim Bilimleri

Dr. Devkan KALECİ, İnönü Üniversitesi, *Türkiye*--- Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Dr. Ferah Burgul Adıgüzel, Gazi üniversitesi, *Türkiye*--- Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi

Dr. John OVERSBY, University of Reading, *İngiltere*---Fen Eğitimi

Dr. Mükerrerem AKBULUT TAŞ, Çukurova Ünibersitesi, *Türkiye*--- Eğitim Programları ve Öğretim

Dr. Nezh Önal, Ömer Halisdemir Üniversitesi, *Türkiye* --- Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Dr. Dr. Virtop SORIN-AVRAM, Universitatea "Constantin Brâncuși" din Târgu-Jiu, *Romanya*---Eğitim Bilimleri

DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD

Dr. Abdullah Kuzu, Anadolu Üniversitesi, *Türkiye*

Dr. Ahmet Doğanay, Çukurova Üniversitesi, *Türkiye*

Dr. Emre ÜNAL, Niğde Üniversitesi, *Türkiye*

Dr. Fatih MATYAR, Çukurova Üniversitesi, *Türkiye*

Dr. Halil EKŞİ, Marmara Üniversitesi, *Türkiye*

Dr. Judith S. LEDERMAN, Illinois Institute of Technology, ABD

Dr. Kemal Doymus, Atatürk Üniversitesi, *Türkiye*

Dr. Mehmet Erdoğan, Akdeniz Üniversitesi, *Türkiye*

Dr. Mehmet Fatih Taşar, Gazi Üniversitesi, *Türkiye*

Dr. Muhammet Usak, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Dr. Sedat Uçar, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

INDEX BİLGİSİ/INDEX

Turkish Education index

Scientific Indexing Services (SIS)

Academic Resourch Index

SOBIAD Citation Index

CITE FACTOR

ASOS index

DRJI (Directory of Research Journal Indexing)

BASE (Bielefeld Academic Search Engine)

Accademia

OJOP (Online Journal Platform and Indexing Association)

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

1- ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN İNCELENMESİ, Sayfa 131-142, (Araştırma Makalesi)

EXAMINING THE DIGITAL LITERACY SKILLS OF HIGH SCHOOL STUDENTS, Pages 131-142 (Research Article)

ERKAN ÇALIŞKAN, RABİA ASAN, RUŞEN BOZDAĞ

2- RASYONEL SAYILAR KONUSUNUN ÖĞRETİMİNDE ANİMASYON VE KARİKATÜR KULLANILMASININ ÖĞRENCİNİN AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ, Sayfa 143-155 (Araştırma Makalesi)

THE EFFECT OF USING ANIMATION AND CARTOON IN THE TEACHING OF RATIONAL NUMBERS ON THE ACADEMIC SUCCESS OF THE STUDENT, Pages 143-155 (Research Article)

MİNE AKTAŞ, HALİL İBRAHİM KOÇ

3- SOSYAL BİLGİLERDE HUKUK OKURYAZARLIĞI: SİSTEMATİK LİTERATÜR TARAMASI, Sayfa 156-170 (Araştırma Makalesi)

LEGAL LITERACY IN SOCIAL STUDIES: A SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW, , Pages 156-170 (Research Article)

MEHMET ÇETİN

4- 4. SINIF TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK GELİŞTİRİLEN WEB 2.0 ARAÇLARININ ALTERNATİF ÖLÇME DEĞERLENDİRME ARAÇLARI İLE ÇEVİRİMİÇİ DEĞERLENDİRİLMESİ, Sayfa 171-217 (Araştırma Makalesi)

ONLINE EVALUATION OF WEB 2.0 TOOLS DEVELOPED FOR THE 4TH GRADE TURKISH LESSON WITH ALTERNATIVE MEASUREMENT EVALUATION TOOLS, , Pages 171-217 (Research Article)

ALİ TÜRKÖĞLU, EMRE ÜNAL

Ortaöğretim Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi

Erkan ÇALIŞKAN¹

Rabia ASAN²

Ruşen BOZDAĞ³

¹ Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi ORCID: 0000-0002-2309-1406

² Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enst. Yüksek Lisans Öğrencisi ORCID: 0000-0002-2794-340X

³ MEB, Kaynarca İlkokulu ORCID: 0000-0001-5323-292X

Geliş:02 Aralık 2022

Kabul:30 Aralık 2022

ÖZ

Dijital kaynakların taranarak ulaşılan doğru bilgilerin farklı şekillerde ve biçimlerde anlamlandırılarak paylaşma yeteneği dijital okuryazarlık olarak adlandırılmaktadır. Dijital kaynaklarda etkileşimde bulunmayı bir rutin haline getirmiş olan dijital yerlilerin bilgi ve iletişim teknolojilerini, özellikle cep telefonlarının ve sosyal medya teknolojisinin kullanımını benimseme becerileri, belirli bir düzeyde dijital okuryazarlığa sahip oldukları anlamına gelmektedir. Günümüz neslinin, eğitim-öğretim süreçlerinde 'öğrenme' amacıyla dijital teknolojilerin nasıl kullanılacağını bilmemeleri, yanlış kullanımları sonucunda hatalı/eksik bilgilere ulaşmaları, çevrimiçi kaynaklar vasıtasıyla yanlış yönlendirilmeleri vs. gibi etmenlerin gelecekte kalıcı hasarlara yol açmaması için öğrenenlerdeki dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin dijital okuryazarlıklarının ne düzeyde olduğunu belirlemek ve bu düzeyin gerektirdiği ihtiyaçlara yönelik planlamalar yapmak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeliyle yürütülmüştür. Araştırmaya Orta Anadolu bölgesinde yer alan bir ortaöğretim kurumunun farklı sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan 190 öğrenci katılmıştır. Verilerin toplanmasında Hamutoğlu vd. (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan "Dijital Okuryazarlık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin dijital okuryazarlık becerileri cinsiyetlerine göre farklılık göstermezken; sınıf düzeylerine, bilgisayar kullanma deneyimlerine, tanımlanan bilişim teknolojilerini kullanma yeterlik düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dijital okuryazarlık, Dijital öğrenme, 21. yüzyıl becerileri, Eğitim

Examining the Digital Literacy Skills of High School Students

ABSTRACT

The ability to make sense of and share accurate information obtained by scanning digital resources in different ways and forms is called digital literacy. The ability of digital natives, who have made interacting with digital resources a routine, to adopt information and communication technologies, especially the use of mobile phones and social media technology, means that they have a certain level of digital literacy. The digital literacy skills of today's generation need to be developed in order to prevent permanent damage in the future due to factors such as not knowing how to use digital technologies for 'learning' in education and training processes, accessing incorrect/incomplete information as a result of misuse, being misguided through online resources, etc. This study, which was conducted to determine the level of digital literacy of students and to make plans for the needs required by this level, was conducted with the survey model, one of the quantitative research methods. A total of 190 students studying at different grade levels of high school in Central Anatolia participated in the study. The "Digital Literacy Scale" adapted into Turkish by Hamutoğlu et al. (2017) was used to collect the data. As a result of the research, it was concluded that while the digital literacy skills of the students did not differ according to their gender; it was found that there was a statistically significant difference according to their grade levels, their experience of using computers, and their level of proficiency in using the defined information technologies.

Key Words: Digital Literacy, Digital Learning, 21st Century Skills, Education

1. Giriş

1980 ve sonrasında doğan, yaşamlarını dijital teknolojilerle iç içe sürdüren ve kendisinden önceki kuşaklardan farklı şekillerde öğrenen insanlar olarak tanımlanan dijital yerliler (Prensky, 2001), dijital ortamlarda eylemlerde bulunmayı günlük yaşamlarının bir parçası haline getirmişlerdir. Çoklu, dağıtılmış çevrimiçi ağlar, sosyal ağlar, e-posta, anında mesajlaşma, çevrimiçi oyunlar, bloglar vb. ortamlar, -özellikle gençler arasında- kullanılabilir iletişim ortam seçenekleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Dijital teknolojideki hızlı ve önlenemez büyümenin, bireylerin dijital kaynaklarda etkileşime girmek ve sorunları çözmek için gerekli beceri ve yeterliklere sahip olmasını bir gereklilik olarak beraberinde getirdiği düşünülmektedir (Fu, 2013; Martin ve Grudziecki, 2006; Reddy, Sharma ve Chaudhary, 2020; Sarkar, 2012).

Bireylerin dijital kaynakları tanımlamak, erişmek, yönetmek, bütünleştirmek, değerlendirmek, analiz etmek ve sentezlemek, yeni bilgi oluşturmak, medya ifadeleri oluşturmak ve başkalarıyla iletişim kurmak için dijital araçları ve olanakları uygun şekilde kullanma farkındalığı, tutumu ve yeteneği olarak tanımlanan dijital okuryazarlık (Martin, 2005), dijitalleşen dünyanın bir gerekliliği ve kazanılması gereken yeni bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır (Devrani, 2021).

Küresel bilgi toplumunun gelişimiyle bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı entegrasyonu, kaynakların taranarak güvenilir ortamlardan doğru, yararlı bilgiye ulaşmak, ulaştığı bilgiyi sentezleyerek kullanabilmek ve edinilen yeni bilgiyi güvenilir kaynaklarda paylaşabilmek için gerekli dijital becerilerin edinilmesini zorunlu kılmaktadır (Fu, 2013; Hague ve Payton, 2010; Shenton, 2009; Taş, 2019; Van Laar, Van Deursen, Van Dijk ve Haan 2017).

Eğitim-öğretim bağlamında bakıldığında ise bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimde kullanılması, standartları yükseltmek, aktif öğrenmeyi artırmak, yaşam boyu öğrenmeyi desteklemek, öğrenme deneyimlerini geliştirmek vb. gibi birçok yeni fırsatlar sunmuştur (Alam, 2016; Cullen, 2017; Reddy ve Sharma, 2020; Sharma ve Reddy, 2015; Sharma vd., 2018; Shopova, 2012). Öğrenme ortamlarında dijital teknolojilerin kullanımının yaygınlaşması sonucunda öğrencilerin dijital kaynaklara erişiminin arttığı göz önünde bulundurulursa (Gil-Flores, Torres-Gordillo ve Perera-Rodríguez, 2012), öğrenciler için bilinçli ve anlamlı internet kullanımı, güvenilir kaynaklardan doğru bilgiye ulaşma, ulaştığı bilgiyi kullanarak yeni bilgiler oluşturma ve oluşturduğu bilgiyi güvenilir kaynaklarda paylaşma gibi bazı becerilere sahip olunması oldukça önem arz etmektedir (Aksoy, Karabay ve Aksoy, 2021; Hague ve Payton,

2011; Hamutoğlu, Güngören, Kaya Uyanık ve Gür Erdoğan, 2017; Kozan ve Özek, 2019; Ng, 2012; Reddy ve Sharma, 2020).

Dijital kaynaklarda etkileşimde bulunmayı bir rutin haline getirmiş olan dijital yerlilerin bilgi ve iletişim teknolojilerini, özellikle cep telefonlarının ve sosyal medya teknolojisinin kullanımını benimseme becerileri, belirli bir düzeyde dijital okuryazarlığa sahip oldukları anlamına gelmektedir (Ng, 2012). Günümüz neslinin, eğitim-öğretim süreçlerinde ‘öğrenme’ amacıyla dijital teknolojilerin nasıl kullanılacağını bilmemeleri, yanlış kullanımları sonucunda hatalı/eksik bilgilere ulaşmaları, çevrimiçi kaynaklar vasıtasıyla yanlış yönlendirilmeleri vs. gibi etmenler, dijital okuryazarlık becerilerinin eksik düzeyde olduğunun fark edilmesi için yeterli ve gözlemlenebilir sebeplerdir. Ancak edinilen becerilerin yaşantı yoluyla gözlemlenmesi zaman alabilir ve geliştirilmesi için oldukça çaba sarf edilmesi gerekebilir. Öğrencilerin dijital okuryazarlıklarının ne düzeyde olduğunu belirlemek ve bu düzeyin gerektirdiği ihtiyaçlara yönelik planlamalar yapmak eğitimciler için kolaylaştırıcı bir yol olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın problem durumu, ortaöğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlıkları kapsamında ele alınmıştır.

Belirlenen problem durumu çerçevesinde bu araştırmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmaktadır:

- 1- Ortaöğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- 2- Ortaöğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
- 3- Ortaöğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri bilgisayar kullanma deneyimine göre farklılık göstermekte midir?
- 4- Ortaöğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri tanımlanan bilişim teknolojileri kullanım becerisine göre farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

Araştırmanın Modeli

Ortaöğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini incelemek amacıyla hayata geçirilen bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, evrendeki eğilimleri, tutum ve düşünceleri nicel olarak tanımlayan ya da değişkenler

arasındaki ilişkileri örneklerde inceleyen nicel araştırma desenlerinden biridir (Creswell & Creswell, 2021).

Katılımcılar

Araştırmanın örneklemini seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme kullanılarak seçilen Orta Anadolu’da bulunan ortaöğretim kurumunda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan 9. sınıf düzeyinde 54; 10. sınıf düzeyinde 58; 11. sınıf düzeyinde 78, toplamda 190 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin bazı demografik özellikleri tablo 1’ de sunulmuştur.

Tablo 1.
Katılımcıların Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kız	102	53,7
	Erkek	88	46,3
Sınıf	9	54	28,4
	10	58	30,5
	11	78	41,1
Bilgisayar Kullanma Deneyimi (Yıl)	1-3 Yıl	48	25,3
	4-6 Yıl	60	31,6
	7-9 Yıl	55	28,9
	10 Yıl ve Üzeri	27	14,2
	Toplam	190	100,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %53,7’sinin kız, %46,3’ünün erkek; %28,4’ünün 9. sınıf, %30,5’inin 10. sınıf, %41,1’inin ise 11. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. Katılımcıların “Kaç yıldır bilgisayar kullanıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda ise %25,3’ünün 1-3 yıl aralığında, %31,6’sının 4-6 yıl aralığında, %28,9’unun 7-9 yıl aralığında ve %14,2’sinin ise 10 yıl ve üzeri bilgisayar kullanma deneyimine sahip olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında Ng (2012) tarafından geliştirilen ve Hamutoğlu vd. (2017) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılan “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. 17 maddeden oluşan ölçekte tutum, teknik, bilişsel ve sosyal boyutlar olmak üzere 4 faktör bulunmaktadır. Ölçek, ters madde barındırmamakla birlikte 5’li Likert tipinde düzenlenmiş olup Kesinlikle Katılıyorum (5) ve Kesinlikle Katılmıyorum (1) şeklinde derecelendirme

kullanılmıştır. Ölçeğin tümü için güvenirlik katsayısı Cronbach's Alpha değeri 0,93 olarak bulunmuş olup her soruya 1-5 arası puanlama verilerek ölçekten alınabilecek en yüksek puan 85, en düşük puan ise 17 olarak belirlenmiştir. Sonuçta ölçeğin alt boyutlarından ve genelinden alınan puanların yükselmesi, yüksek dijital okuryazarlığa işaret etmektedir yorumunu yapmak mümkündür (Hamutoğlu vd., 2017).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde hangi yöntemlerin izleneceğine karar vermek için normallik testine bakılmıştır. İlk olarak verilerin aritmetik ortalamaları alınmış, mod, medyan, çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çıkan sonuçlarda verilerin normal dağılıma çok yakın bir değere ulaştığı görülmüştür. Daha sonra normallik testi ile kontrolleri sağlanmıştır.

Ölçekten elde edilen dijital okuryazarlık puanlarının ortalaması 3,40; medyanı 3,47; modu ise 3,59; çarpıklık değeri -,39; basıklık değeri ,34 olarak hesaplanmıştır. Normallik hesaplamalarında çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında bulunması verilerin normale yakın bir dağılım gösterdiğinin güçlü bir kanıtıdır (Huck, 2012). Araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiği sonucundan yola çıkılarak parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde, çalışmadan ulaşılmak istenen amaçlar doğrultusunda ortaöğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğine ve kişisel bilgi formuna verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen nicel bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın alt problemlerinden ilki olan “Ortaöğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” sorusunu cevaplandırmak için cinsiyetlere göre puan ortalamalarının analizi Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.
Ortaöğretim Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Dijital Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	t	sd	p
Kız	102	3,34	,82	-1,102	188	,272
Erkek	88	3,47	,81			

Tablo 2’den elde edilen bulgulara göre; kız öğrencilerin dijital okuryazarlık puanlarının ortalaması $\bar{x} = 3,34$; erkek öğrencilerin dijital okuryazarlık puanlarının ortalaması ise $\bar{x} = 3,47$ olduğu görülmektedir. T-testi analizi sonucunda ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetlerine göre dijital okuryazarlık becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > ,05$).

Araştırmanın alt problemlerinden ikincisi olan “Ortaöğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?” sorusunu cevaplandırmak için sınıf düzeylerine göre puan ortalamalarının analizi Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.
Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Test Sonuçları

Sınıf Düzeyi	n	\bar{x}	ss	f	p	Anlamlılık
9	54	3,41	,72			
10	58	3,63	,77	3,935	,021*	10-11
11	78	3,23	,88			

$p < ,05$

Tablo 3 incelendiğinde; farklı sınıf düzeyindeki dijital okuryazarlık beceri düzeylerinde sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($f = 3,935$; $p < ,05$).

Ortaöğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin hangi sınıf düzeyleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla uygulanan Tukey ve Scheffe testi sonuçlarına göre; 10. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin dijital okuryazarlık beceri puanlarının ($\bar{x} = 3,63$); 11. sınıfta ($\bar{x} = 3,23$) öğrenim görmekte olan öğrencilerin dijital okuryazarlık beceri puanlarından istatistiksel olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Diğer bir alt problem olan “Ortaöğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri bilgisayar kullanma deneyimine göre farklılık göstermekte midir” sorusunu cevaplandırmak için bilgisayar kullanma deneyimlerine göre puan ortalamalarının analizi Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Deneyimlerine Göre Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Test Sonuçları

Deneyim (Yıl)	n	\bar{x}	ss	f	p	Anlamlılık
1-3	48	3,07	,79			
4-6	60	3,46	,74	4,352	,005*	1-3 ile 10 ve üzeri
7-9	55	3,48	,81			
10 ve üzeri	27	3,71	,88			

p<,05

Tablo 4, ortaöğretim öğrencilerinin bilgisayar kullanma deneyimlerine göre dijital okuryazarlık beceri düzeylerinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığa rastlandığını göstermektedir (p<,05).

Buna göre; bilgisayar kullanma deneyimi 10 yıl ve üzeri olan öğrencilerin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri ($\bar{x} = 3,71$), bilgisayar kullanma deneyimleri 1 ile 3 yıl arasında olan öğrencilerin dijital okuryazarlık beceri düzeylerinden ($\bar{x} = 3,07$) anlamlı derecede daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırma kapsamında son alt problem olan “Ortaöğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri tanımlanan bilişim teknolojileri kullanım becerisine göre farklılık göstermekte midir?” sorusunu cevaplandırmak için bilgisayar kullanma deneyimlerine göre puan ortalamalarının analizi Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Tanımlanan BT Kullanma Yeterlik Düzeylerine Göre Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Test Sonuçları

Yeterlik Düzeyi	n	\bar{x}	ss	f	p	Anlamlılık
Yetersiz	17	2,68	,97			
Kısmen Yeterli	97	3,35	,74	10,822	,000*	“Yetersiz” ile “Kısmen Yeterli” ve “Yeterli”
Yeterli	76	3,63	,78			

p<,05

Tablo 5’teki ortaya çıkan bulgular ele alındığında; ortaöğretim öğrencilerinin bilişim teknolojileri kullanma konusunda kendilerini tanımladıkları yeterlik düzeylerine göre dijital okuryazarlık becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur (p>,05).

Çıkan anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için post hoc testlerden Tukey ve Scheffe kullanılmıştır. Yapılan analiz doğrultusunda, BT kullanımı konusunda kendisini ‘yetersiz’ olarak tanımlayan öğrencilerin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri ($\bar{x} = 2,68$), BT kullanımı konusunda kendisini ‘Kısmen Yeterli’ ($\bar{x} = 3,35$) ve ‘Yeterli’ ($\bar{x} = 3,63$) düzeyde olarak tanımlayan öğrencilerin dijital okuryazarlık beceri düzeylerinden istatistiksel olarak düşük çıkmıştır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerileri, cinsiyet, sınıf düzeyi, bilgisayar kullanma deneyimi, tanımlanan bilişim teknolojilerini kullanma yeterlikleri gibi farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında ortaöğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerileri, sınıf düzeylerine, bilgisayar kullanma deneyimlerine, tanımlanan bilişim teknolojilerini kullanma yeterlik düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterirken; cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Araştırma kapsamında öncelikle ortaöğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin cinsiyetlerine göre dijital okuryazarlık becerilerinde anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Uluslararası alanyazın incelendiğinde dijital okuryazarlıkta bireysel farklılık olarak cinsiyetlerin etkisinin anlamlı olduğu çalışmalara ulaşmak mümkündür (Aesaert ve Van Braak, 2015; Hatlevik, Scherer ve Christophersen, 2017; Kim, Kil ve Shin, 2014). Öte yandan cinsiyetlere yönelik anlamlı farklılık bulunmayan çalışmalar da mevcuttur (Lazonder, Walraven, Gijlers ve Janssen, 2020; Siddiq, Gochyyev ve Wilson, 2017). Ulusal alanyazına bakıldığında ise Ocak ve Karakuş (2019) tarafından öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerinin incelendiği çalışmada cinsiyet değişkeninin yalnızca uygulama kullanabilme düzeyinde anlamlılığa neden olduğu; üretim, kaynak kullanabilme ve destek boyutlarında bir anlamlılığa rastlanmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Ortaöğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakmak amacıyla tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. 10. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin dijital okuryazarlık beceri puanlarının ($\bar{x} = 3,63$); 11. sınıfta ($\bar{x} = 3,23$) öğrenim görmekte olan öğrencilerin dijital

okuryazarlık beceri puanlarından istatistiksel olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Perdana, Yani, Jumadi ve Rosana (2019)'nın Yogyakarta şehrinde bir ortaöğretim kurumunda dijital okuryazarlık becerilerini araştırdıkları çalışmada, bu bulgulara birebir zıt sonuçlarla karşılaşmıştır. Bahsi geçen çalışmada 10. sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerilerinin 11. sınıf öğrencilerine göre anlamlı derecede düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bulgularda sınıf düzeyleri arasında farklılığa rastlansa da dijital okuryazarlık becerilerinin yine de yüksek düzeyde olduğu söylenemeyebilir. Öğrencilerin genellikle çevrimiçi ortamlarda ulaştıkları bilgileri doğru şekilde değerlendirecek yeterli beceri düzeyine sahip olmadıkları düşünülürse (Chiu, Liang ve Tsai, 2016), öğretim süreçlerinde yeni bir beceri olarak dijital okuryazarlık kavramının konu alanlarına entegre edilmesi önerilebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin bilgisayar kullanma deneyimlerine göre dijital okuryazarlık beceri düzeylerinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığa rastlanmıştır ($p < ,05$). Buna göre; bilgisayar kullanma deneyimi 10 yıl ve üzeri olan öğrencilerin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri ($\bar{x} = 3,71$), bilgisayar kullanma deneyimleri 1 ile 3 yıl arasında olan öğrencilerin dijital okuryazarlık beceri düzeylerinden ($\bar{x} = 3,07$) anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Buna sebep olarak, dijital ortamlara daha fazla maruz kalma durumunun öğrenciler üzerinde dijital okuryazarlık becerilerinde informal biçimde bir gelişmeye yol açtığı söylenilebilir. Bu bulgulara benzer sonuçlar ortaya koyan Kozan ve Özek (2019)'in çalışmasında ise 9 yıl ve üzeri bilgisayar kullanan katılımcıların dijital okuryazarlık düzeyleri, 3 ile 5 yıl arasında bilgisayar kullanma deneyimi olan katılımcılardan yüksek çıkmıştır.

Ortaöğretim öğrencilerinin bilişim teknolojileri kullanma konusunda kendilerini tanımladıkları yeterlik düzeylerine göre dijital okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiye bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık ortaya çıktığı görülmektedir ($p > ,05$). Yapılan analizler doğrultusunda, bilişim teknolojilerinin kullanımı konusunda kendisini 'Yetersiz' olarak tanımlayan öğrencilerin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri ($\bar{x} = 2,68$), BT kullanımı konusunda kendisini 'Kısmen Yeterli' ($\bar{x} = 3,35$) ve 'Yeterli' ($\bar{x} = 3,63$) düzeyde olarak tanımlayan öğrencilerin dijital okuryazarlık beceri düzeylerinden istatistiksel olarak düşük çıkmıştır. Öğrencilerin bilişim teknolojilerini kullanma konusunda kendilerini tanımladıkları yeterlik düzeyi arttıkça dijital okuryazarlık becerileri de artmaktadır yorumu yapılabilir. Ancak farklılığa sebep olan 'Yetersiz' cevabı 17, diğer iki gruptaki cevaplar ise 173 öğrenci tarafından verilmiştir. Dolayısıyla çıkan bu fark hakkında bir genelleme yapmak doğru olmayacaktır.

Tüm bu sonuçlar toparlandığında, çalışmada cinsiyet değişkeni lehine fark çıkmasa dahi bazı araştırmalar kız ve erkek öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinde ve bu becerileri

edinimlerinde farklılıklar olduğunu öne sürmektedir. Her ne kadar göz ardı ediliyor olsa da aynı öğretimi iki farklı birey grubu için aynı şekilde vererek aynı sonuçların beklenmesi bir hata olmaktan öteye gidemeyebilir. Dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilerek öğrencilerin doğru ve güvenilir bilgiye ulaşması ve bunu yapılandırarak güvenli çevrimiçi ortamlarda paylaşması isteniliyorsa farklı bireysel gruplardaki öğrencilere kendi öğrenme şekilleri doğrultusunda eğitim verilmesi önerilebilir.

Çalışmada öğrencilerin sınıf düzeyleri ile dijital okuryazarlık becerileri arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Literatür incelendiğinde, tam tersi bir bulguya rastlansa da bu durum, sınıf düzeyleri arasındaki dijital okuryazarlık becerilerindeki farkı değiştirmez. Dijital okuryazarlık becerileri eğitim seviyesinden etkilenmektedir. Öğretmen rehberliğinde olsun olmasın, öğrenciler dijital cihazlardan öğrenmektedirler. Burada dikkat edilmesi gereken husus ise öğrencilere dijital dünyada doğru bilgiye nasıl ulaşabilecekleri ve onu nasıl kullanabilecekleri konusunda yol gösterilmesidir. Ancak bu ‘yol gösterme’, bir ders ya da bir konu alanı gibi sadece içerik aktarımı şeklinde olmamalıdır, beceriler birkaç ders saatinde kazandırılmayacağından, öğretim süreçlerinde -planlı bir şekilde- dijital cihazlarla öğrenme, öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmek için önemli bir adım olabilir. Bu nedenle genelde eğitimciler olmak üzere özelde ortaöğretim öğretmenlerinin, dijital okuryazarlık temelli öğrenme sürecini kendi müfredatlarına entegre etmeleri önerilebilir.

Bilgisayar kullanma deneyimlerine göre dijital okuryazarlık becerileri arasında ortaya çıkan farklılığın sebebi olarak, dijital ortamlara daha fazla maruz kalan öğrencilerin kendilerini dijital okuryazarlık becerileri konusunda yüksek düzeyde görüyor olmaları sayılabilir. Deneyim sahibi öğrenciler, deneyim yıllarını göz önünde bulundurarak kendilerini ‘dijital okuryazar’ şeklinde tanımlamış olabilirler. Likert tip veri toplama aracıyla ulaşılan veriler sınırlı bilgiler verdiği için ve öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerini tüm yönleriyle ele alarak yansıtamayacağından dolayı farklı yöntemlerle farklı örneklem gruplarına uygulanacak çalışmalara ihtiyaç vardır.

Kaynakça

- Aesaert, K., & Van Braak, J. (2015). Gender and socioeconomic related differences in performance based ICT competences. *Computers & Education*, 84, 8-25.
- Aksoy, N. C., Karabay, E., & Aksoy, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk İletişim*, 14(2), 859-894.
- Alam, M. (2016). Use of ict in higher education. *International Journal of Indian Psychology*, 163–171.

- Chiu, Y. L., Liang, J. C., & Tsai, C. C. (2016). Exploring the roles of education and Internet search experience in students' Internet-specific epistemic beliefs. *Computers in Human Behavior*, 62, 286-291.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Nobel publications.
- Cullen, R. (2017). *The use of ict in the health sector in pacific island countries*. In R. Cullen & G. Hassall (Eds.), *Achieving Sustainable E-Government in Pacific Island States*. Public Administration and Information Technology (pp. 305-335). Springer Cham.
- Devrani, A. E. P. (2021). Gençler için 21. yüzyıl becerileri ve dijitalleşen dünyanın gereklilikleri: yeni okuryazarlıklar. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 9(24), 5-24.11
- Fu, J. (2013). Complexity of ICT in education: A critical literature review and its implications. *International Journal of education and Development using ICT*, 9(1), 112-125.
- Gil-Flores, J., Torres-Gordillo, J. J., & Perera-Rodríguez, V. H. (2012). The role of online reader experience in explaining students' performance in digital reading. *Computers & Education*, 59(2), 653-660.
- Hague, C., & Payton, S. (2011). Digital literacy across the curriculum. *Curriculum Leadership*, 9(10).
- Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Kaya Uyanık, G., & Gür Erdoğan, D. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429.
- Hatlevik, O. E., Scherer, R., & Christophersen, K. A. (2017). Moving beyond the study of gender differences: An analysis of measurement invariance and differential item functioning of an ICT literacy scale. *Computers & Education*, 113, q280-293.
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research* (6th ed). Boston: Pearson
- Karakuş, G., & Ocak, G. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilik becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 129-147.
- Kim, H. S., Kil, H. J., & Shin, A. (2014). An analysis of variables affecting the ICT literacy level of Korean elementary school students. *Computers & Education*, 77, 29-38.
- Kozan, M., & Özek, M. B. (2019). Böte bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 107-120.
- Lazonder, A. W., Walraven, A., Gijlers, H., & Janssen, N. (2020). Longitudinal assessment of digital literacy in children: Findings from a large Dutch single-school study. *Computers & Education*, 143, 103681.
- Martin, A. (2005). Digeulit a european framework for digital literacy: a progress. *Journal of e Literacy*, 2, 130-136.
- Martin, A., & Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development. *Innovation in teaching and learning in information and computer sciences*, 5(4), 249-267.

- Metin Taş, A. (2019). Öğretmen yeterlikleri. A. Metin Taş, B. Aslan, & F. Hazır Bıkmaz (Dü) içinde, Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek'e Armağan (s. 75-82). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy?. *Computers & education*, 59(3), 1065-1078.
- Perdana, R., Yani, R., Jumadi, J., & Rosana, D. (2019). Assessing students' digital literacy skill in senior high school Yogyakarta. *JPI (Jurnal Pendidikan Indonesia)*, 8(2), 169-177.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Reddy, P., Sharma, B., & Chaudhary, K. (2020). Digital literacy: A review of literature. *International Journal of Technoethics (IJT)*, 11(2), 65-94.
- Sarkar, S. (2012). The role of information and communication technology (ICT) in higher education for the 21st century. *The Science Probe*, 30-41.
- Sharma, B., & Reddy, P. (2015). *Effectiveness of tablet learning in online courses at University of the South Pacific*. In 2015 2nd Asia-Pacific World Congress on Computer Science and Engineering (APWC on CSE) (pp. 1-9). IEEE.
- Sharma, B., Lauano, F., Narayan, S., Anzeg, A., Kumar, B., & Raj, J. (2018). Science teachers accelerated programme model: A joint partnership in the Pacific region. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(1), 38-60.
- Shenton, A. K. (2009). Information literacy and scholarly investigation: a British perspective. *IFLA journal*, 35(3), 226-231.
- Shopova, T. (2012). *E-learning in higher educational environment*. In International Conference-The Future of Education (pp. 1-5).
- Siddiq, F., Gochyyev, P., & Wilson, M. (2017). Learning in digital networks—ICT literacy: A novel assessment of students' 21st century skills. *Computers & Education*, 109, 11-37.
- Van Laar, E., Van Deursen, A. J., Van Dijk, J. A., & De Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in human behavior*, 72, 577-588.

Rasyonel Sayılar Konusunun Öğretiminde Animasyon ve Karikatür Kullanılmasının Öğrencinin Akademik Başarısına Etkisi

Mine AKTAŞ¹

Halil İbrahim KOÇ²

¹ Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi ORCID: 0000-0001-6400-958X

² MEB, Ayvalı Şehit İsmail Kargı Ortaokulu ORCID: 0000-0002-0709-034X

Geliş:30 Ekim 2022

Kabul:14 Aralık 2022

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, 7.sınıf matematik dersine ait "Rasyonel Sayılar ve Rasyonel Sayılarla İşlemler" ünitesinin öğretiminde, ders kitabındaki etkinliklerden farklı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan karikatürler ve animasyonlarla desteklenen yapılandırmacı öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 güz döneminde Kayseri ilinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokulda öğrenim gören 53 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada yöntem olarak yarı deneysel desen kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Rasyonel Sayılar ve Rasyonel Sayılarla İşlemler Başarı Testi kullanılmıştır. Rasyonel Sayılar ve Rasyonel Sayılarla İşlemler Başarı Testinin güvenilirlik analizinin tespiti için 169 öğrenci ile pilot uygulama yapılmış ve başarı testinin Cronbach Alpha değeri .89 olarak hesaplanmıştır. Uygulamalar sonucunda elde edilen veriler SPSS paket programında analiz edilerek çözümlenmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiğinden verilerin analizinde t-testi kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Sonuç olarak ders kitabındaki etkinliklerden farklı olarak karikatürler ve animasyonlarla desteklenen öğretim ile ders işlemenin 7.sınıf öğrencilerinin matematik başarısını artırdığına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Matematik Öğretimi, Rasyonel Sayılar, Animasyon, Karikatür

The Effect of Using Animation and Cartoon in the Teaching of Rational Numbers on the Academic Success of the Student

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the effect of constructivist teaching supported by cartoons and animations prepared by the researcher on the academic success of the students in the teaching of the "Rational Numbers and Operations with Rational Numbers" unit of the 7th grade mathematics course, unlike the activities in the textbook. The study group of the study consists of 53 students studying in the secondary school affiliated to the Ministry of National Education in Kayseri in the fall semester of 2021-2022. Semi-experimental design was used as a method in the research. Rational Numbers and Operations with Rational Numbers Success Test developed by the researcher were used as a data collection tool. A pilot application was made with 169 students to determine the reliability analysis of the Rational Numbers and Operations with Rational Numbers Achievement Test and the Cronbach Alpha value of the success test was calculated as .89. The data obtained as a result of the applications were analyzed and analyzed in the SPSS package program. Since the data showed a normal distribution, t-test was used in the analysis of the data. As a result of the analysis of the data, a significant difference was found in favor of the experimental group. As a result, unlike the activities in the textbook, it was reached that teaching and course processing supported by cartoons and animations increased the mathematical success of 7th grade students.

Key Words: Teaching Mathematics, Rational Numbers, Animation, Cartoon

1. Giriş

Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birçok alanda değişim meydana gelmiştir. Bu değişim eğitim sistemini de etkilemiştir. Eğitimin içeriğine, öğrenme-öğretme süreçlerine ve ölçme değerlendirme süreçlerine yansımaktadır. Bu yüzden eğitim sisteminin yapılandırılması zorunlu hale gelmiştir. Toplumsal kalkınmanın en temel ve en etkili yollarından biri eğitimidir. Eğitim söz konusu olduğunda içinde bulunulan toplumun yapısı da göz ardı edilmemelidir. Çünkü toplumun yapısı eğitim sistemini değiştirmeye zorlayan faktörlerden biridir. Eğitim sisteminin en önemli üyesi olan öğretmenler, gelecek neslin yetiştirilmesine, ülkenin kalkınmasına katkı sağlayan en önemli faktördür. Öğretmenlere toplumun aydınlatılmasında, geleceğin şekillenmesinde önemli görevler düşmektedir (Keskinlik, 2019).

Öğretim, kısaca planlı ve programlı öğretim etkinlikleri olarak tanımlanabilir. Öğretim; bir süreçtir, planlıdır, öğrenciyi geliştirmek ona bir şeyler kazandırmak esastır, öğrenmenin başlatılmasını ve sürdürülmesini sağlayan en etkin faktördür. Eğitim ile öğretim kavramları arasındaki en temel fark eğitimin yaşam boyu bir süreç olması iken öğretimin sadece okulda planlı ve programlı olarak yürütülen kısmıdır. Eğitim mekân ve zaman bakımından kapsamlı ve çok boyutludur (Altun, 2004).

Matematik öğretiminde öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak için öğrencilere matematiği sevdirecek veya matematik dersine karşı olumlu duygu ve düşünce kazandırarak başarılı olmalarını sağlayabilmek için yaratıcı öğrenme araçları kullanmak önem arz etmektedir. Öğrenim sürecinde öğrencilerin derse ilgisini ve dikkatini çekmek için çok fazla duyuya hitap eden öğrenme araçları kullanılmalıdır. Öğrenmenin gerçekleşmesinde etkili olan ve pozitif sınıf ortamı meydana getirmede kullanılan görsel araçlardan bazıları çizgi romanlar, resimli hikayeler, animasyonlar ve karikatürlerdir (Yağcı, 2019).

Öğrencilerin matematik öğrenme düzeylerini istenilen seviyeye çıkarmak için öğretmenlerin sürekli kendilerini geliştirmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Teknolojiyle değişen dünyada öğretmenler, geleneksel öğretim yönteminden ziyade yeni yöntemlere uygun, öğrencilerin ihtiyaçlarına çözüm arayan öğretim teknikleri ve yöntemleri seçmelidir. Bu şekilde öğrencilerin akademik başarı puanları daha üst seviyelere çıkacaktır (Sancar, 2019).

Öğretimde görsel ve işitsel materyallerin kullanılması öğrencilerin çok duyu organına hitap etmesi nedeniyle öğrenmeyi daha etkili yapmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler öğrendikleri bilgileri geç unutmaktadır. Görsel ve işitsel materyaller öğretimi verimli ve akıcı bir hale getirir. Görsel ve işitsel materyaller öğrenmeyi somutlaştırdığından öğrencilerin öğrenme düzeylerini

artırır ve öğretimde zamanı daha iyi bir şekilde değerlendirmeye olanak sağlar. Fakat görsel ve işitsel materyaller uygun kullanılmadıklarında faydalı olamazlar (Çavaş, 2016).

Karikatürler ve animasyonlar görsel araç gereçlerdir, göze hitap ederler, ilgi çekici ve eğlencelidirler. Eğitim biliminde, “Bir resim bin sözcüğe bedeldir. Zihninizde hangi resmi görürseniz, sonunda onu elde edersiniz” sözü ileri sürülmektedir. Yapılan çeşitli araştırmalar neticesinde görsel unsurlarla desteklenen öğretimlerin daha etkili olduğu ortaya konulmuştur. Görseller okumaya nazaran akılda daha kolay işlenmektedir (Korucu, 2009).

Derslerin öğretiminde konulara uygun hazırlanan animasyon ve karikatürler farklı disiplinlerde öğrencilerin yaratıcılık yeteneğini geliştirecektir. Öğrencilerin zihinsel bir etkinlik içerisine girerek düşünmeye sevk edecektir. Ayrıca sınırlı olan ders saati süresinde dikkat çekme, odaklanma, derse olan ilgi sorunlarını ortadan kaldıracaktır (Ünüvar, 2019).

Görsel materyallerin eğitim sistemindeki yeri ve amacı, öğrencilere bilgileri ezberletmek değil aksine bilgileri eğlenceli bir şekilde sunup yaratıcı düşünen, üreten ve öğrendiklerini günlük hayatta uygulayan nesiller yetiştirilmesine katkı sağlamaktır. Görsel materyaller her derste, her sınıf seviyesinde, her konuda yararlanabilecek bir öğretim yöntemidir. Öğrencileri derste aktif tutan ve öğrencilerin kolay sıkılmasının önüne geçer. Öğrenciler aynı zamanda görsel materyaller sayesinde problem çözme becerisini geliştirir (Ayhan, 2017).

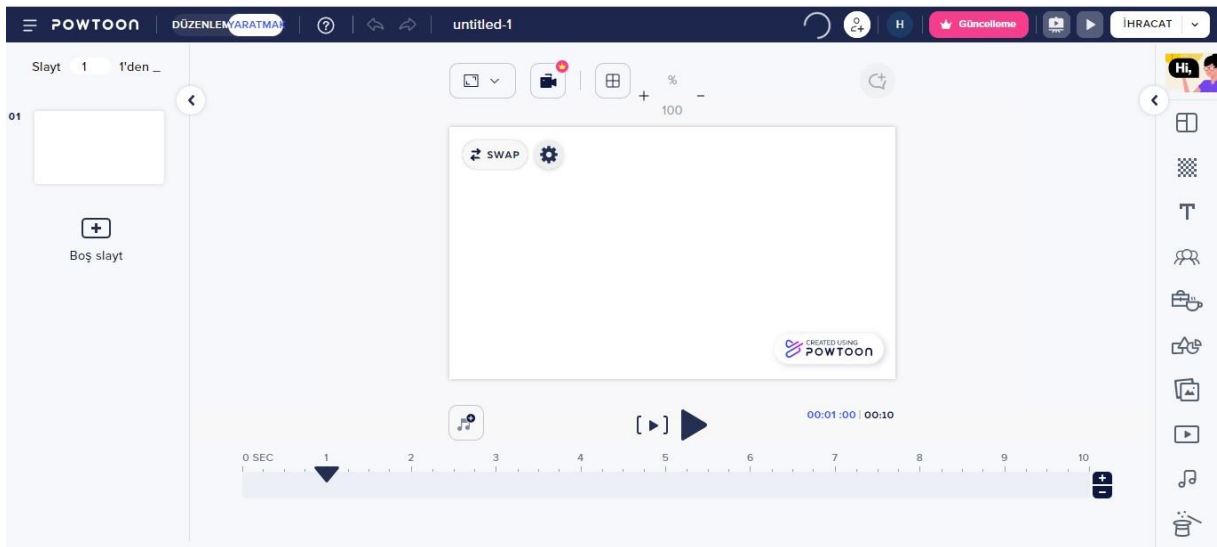
Matematik öğretimi ile öğrenciler; matematiksel kavramları anlar ve bu kavramları günlük hayatta kullanır, problem çözme sürecinde akıl yürütmelerini yapabilir, tahmin etme ve zihinden işlem yapma yeteneğini kullanır, matematik dersindeki ifadeleri farklı temsil biçimleri ile gösterir, matematiğin estetikle ilişkisini anlar (MEB, 2018).

Öğrenciler, bilgileri yapılandırırken çevresi ile etkileşimi, edindikleri deneyimler öğrenme sürecini etkiler. Yapılandırmacı öğretim, öğrencilerin kendi kendine dersi öğrenmesi değil, öğrencilerin öğretmen rehberliğinde öğrenme materyalleri ile öğrenme sürecinde kendi kendine dersi öğrenmesidir. (Uluişik, 2019).

Web 1.0 internet araçları, bilgileri tek taraflı olarak kullanıcılara sunmaktadır. Bu web aracı bilgileri yaymak amaçlı kullanıma açılmıştır. Web 1.0 aracı tek yönlü ve durağandır. Web 2.0 internet araçları ise çift yönlü ve dinamiktir. Web 2.0 internet aracının avantajları, milyarlarca kullanıcıya fikirlerini sunma ve dünya çapındaki diğer kullanıcılarla iş birliği içerisinde içerik yaratma olanağı sağlayan ortam olarak tanımlanmaktadır. Web 2.0 araçları bilgileri yayınlar ve yapılandırır (Tekin, 2021).

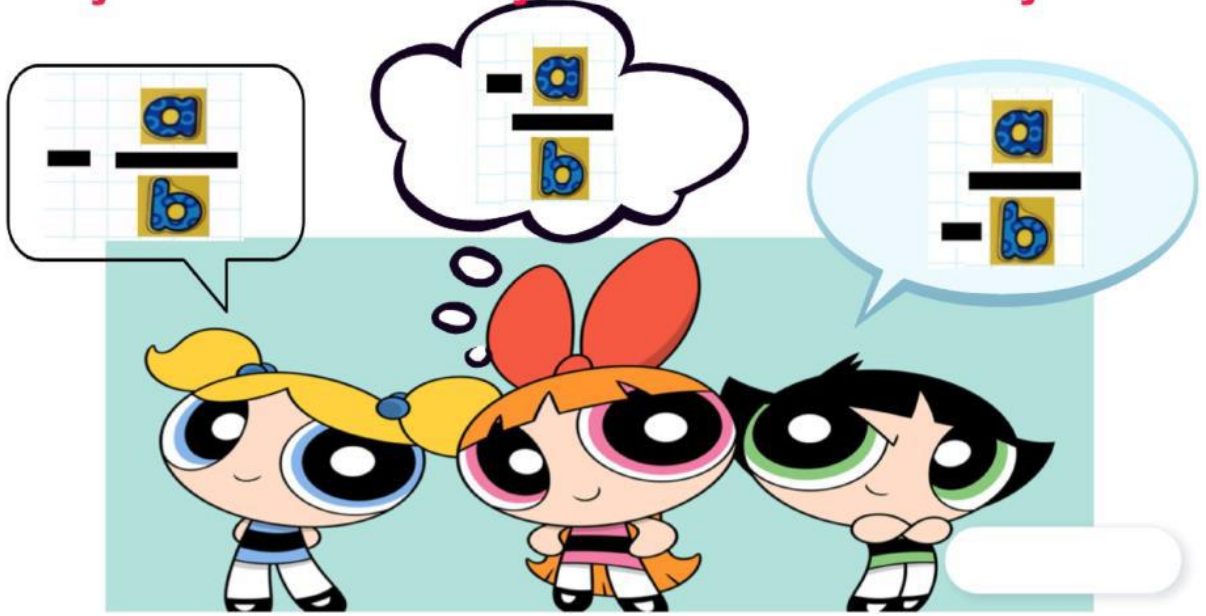
Matematik öğretiminde kullanılan öğrenme yaklaşımları şunlardır; davranışçı yaklaşım, yapılandırmacı yaklaşım ve bilişsel alan yaklaşımdır. Matematik öğretiminde kullanılan öğretim yöntemleri etkin bir biçimde kullanıldığında öğrencilerin matematiği öğrenmeleri kolaylaştırılabilir. Matematik öğretiminde kullanılan yöntemlerden biri olan bilgisayar destekli öğretim öğrencilerin kendi öğrenmelerini denetim altına alabilmelerini sağlar. Bu yöntem ile kullanılan ses, şekil, grafik, resim veya animasyonlar aracılığıyla işlenen ders öğrencilerin ilgilerini artırır ve eksikliklerini görüp gidermelerine de yardımcı olur. Öğretmenin öğrencilere bilgisayar aracılığıyla aktardığı yöntem bir öğretim aracı olmasının yanında ayrıca öğrencinin elinde öğrenme aracı olarak da değerlendirilmesi görüşü benimsenmiştir (Yıldız, 2009).

Powtoon Web 2.0 aracını temel teknolojik bilgilere sahip kullanıcılar biraz zaman ayırarak öğrenebilir ve eğitim amaçlı materyaller hazırlayabilir. Powtoon aracı konuşma balonları, şekiller, resimler, karakterler ve buna benzer birçok materyal kullanarak karikatürler, kısa videolar, sunumlar oluşturmamızı sağlar. Powtoon kullanıcının vermek istediği mesajı çok daha etkili ve eğlenceli bir şekilde sunmasına olanak sağlar. Kullanıcılar ücretsiz bir şekilde hazır şablonları kullanarak öğrencilere etkileyici içerikler hazırlanabilir. Powtoon uygulamasının hem ücretli hem de ücretsiz seçenekleri mevcuttur (Avcı, 2020).



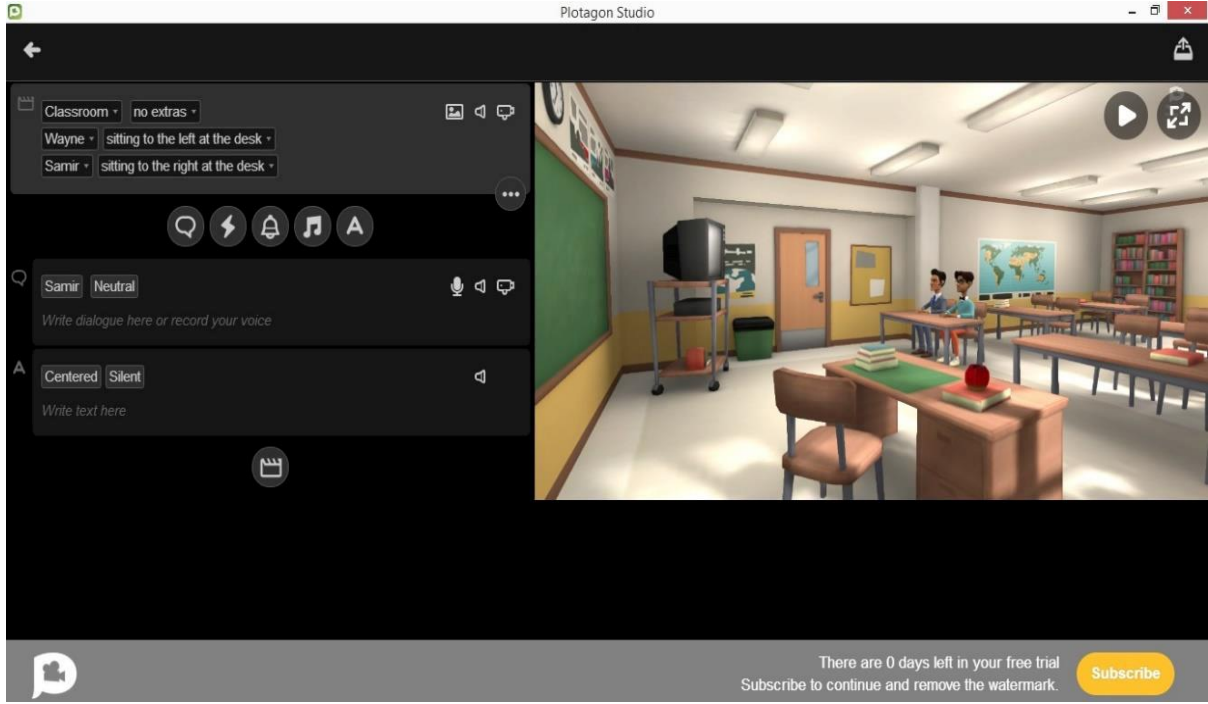
Şekil 1. Powtoon Web 2.0 aracı arayüzü

ÜÇÜMÜZ KARDEŞİZ BİRBİRİMİZE EŞİTİZ

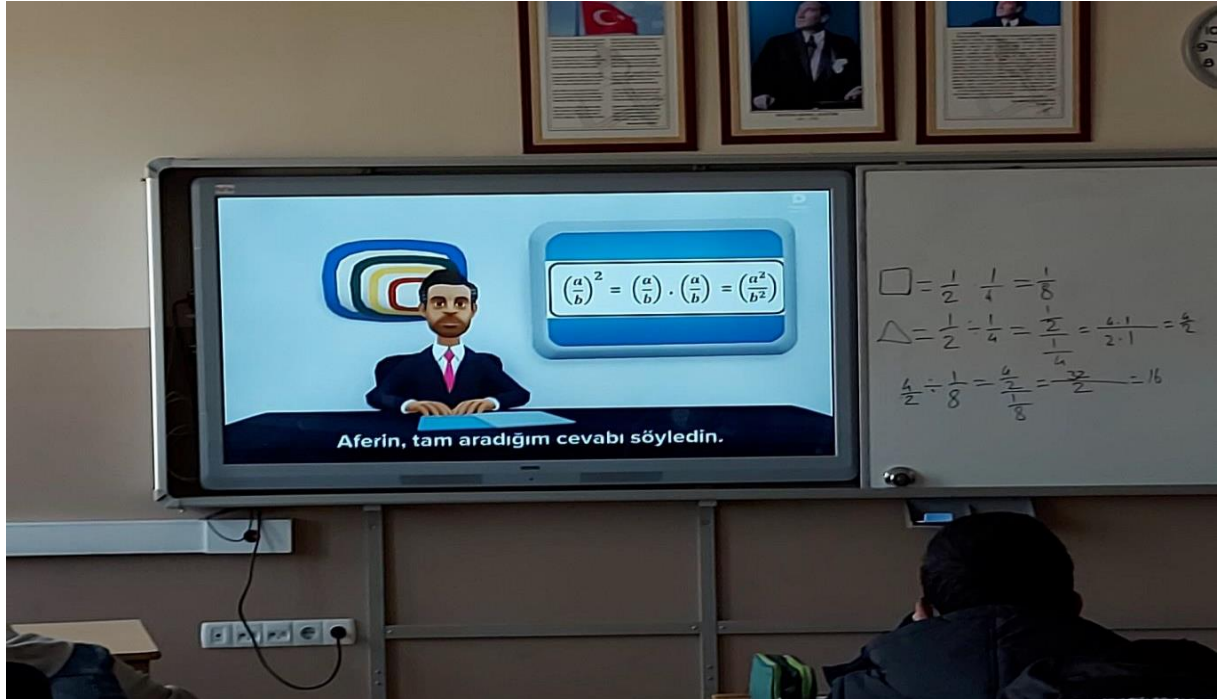


Şekil 2. Powtoon uygulaması ile hazırlanan örnek karikatür

Plotagon, kullanıcıların metin ya da ses tabanlı etkileşimli olarak özgün kısa ya da uzun animasyonlar hazırlayabileceği Web 2.0 aracıdır. Eğitim alanında hazır şablon ara yüzleri sayesinde kullanıcılara çok kolay bir şekilde öğretici yaratıcı animasyon hazırlama imkânı sunan kullanıcı dostu ücretsiz bir uygulamadır. Kullanıcı kendi karakterini oluşturabilir, kendi sahne seçimlerini ayarlayabilir, kendi konuşma metinlerini belirleyebilir, kendi hazırladığı senaryoyu seslendirip karakterlere ekleyebilir, hazırlanan metinleri karakterlerin doğru seslendirip seslendirmedikine bakabilir, karaktere yazdığı metne uygun jest ve mimikler ekleyebilir. Kısaca kullanıcı bir yönetmen olarak istediği özgün içerikle animasyon hazırlayabilir (Tekin, 2021).



Şekil 3. Plotagon Web 2.0 aracı arayüzü



Şekil 4. Plotagon uygulaması ile hazırlanan örnek animasyon görseli

“Simetri konusunda hazırlanan animasyonların değerlendirilmesi” adlı araştırma sonucunda simetri konusunda hazırlanan görsel materyallerle ders işleyen öğrencilerin matematik başarıları anlamlı derecede artırdığı görülmüştür (Durmuş, 2017).

“İlkokul 4.Sınıf öğrencilerinin kesirler konusunda bilgisayar animasyonları yardımıyla problem kurma becerilerinin incelenmesi” adlı araştırma sonucunda bilgisayar teknolojisi yardımıyla oluşturulmuş animasyonlar kesirlerle problem kurma çalışmalarında öğrencilerin problem kurma başarılarını pozitif yönde geliştirdiği gözlemlenmiştir (Atalay, 2017).

“Kesirler ve rasyonel sayıların öğretilmesinde karşılaşılan güçlüklerin giderilme yöntemleri” adlı araştırma sonucunda görsel araç gereçlerin kullanıldığı öğretim yöntemleriyle konunun anlatılması gerektiği ve bilgisayar destekli uygulamalara yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir (Altun, 2004).

“Televizyonda işitsel ve görsel bilgi için çocukların hafızası” adlı araştırmada Susam Sokağı isimli çocuk programı ele alınarak araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda görsel materyallerin çocukların öğrenmelerini artırdığı gözlemlenmiştir. Çocukların görsel zekasına hitap ederek işlenen derslerin akademik başarı puanlarını arttıracığı üzerinde durulmuştur (Kathy & Stevens, 1984).

“Matematik öğretiminde karikatürlerle zenginleştirilmiş eğitsel matematik hikayelerinin kullanılmasının öğrencilerin matematik başarısına etkisi” adlı araştırma sonucunda görsel materyallerin kullanıldığı hikayeler ve karikatürlerin birlikte kullanıldığı matematik öğretiminde kullanılmasının, öğrencilerin başarılarını artırdığı, öğrencilerin olumlu yönde etkilendiği ve deney grubu öğrencilerinin matematik kaygılarında azalma olduğu tespit edilmiştir (Ünüvar, 2019).

“Tam sayılar konusunun karikatürle öğretiminin öğrencilerin matematik başarılarına etkisi” adlı araştırma sonucunda görsel içerikli karikatürlerle yapılan öğretim yönteminin, öğrencilerin matematik başarısını, dese olan tutumunu ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını anlamlı olarak pozitif yönde etkilediği ve matematik dersine karşı olan kaygıların azaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Dereli, 2008).

“Hücre zarından madde geçişi konusunun uzaktan eğitimle öğretilmesinde video ve animasyon kullanımının öğrenci başarısı ile motivasyona etkisi” adlı araştırma sonucunda her iki grupta da yer alan öğrencilerin akademik başarılarında bir artış olmuştur. Fakat bu artışın deney grubunda daha fazla olduğu görülmektedir (Öztürk, 2014).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 7. sınıf matematik dersi “Rasyonel Sayılar ve Rasyonel Sayılarla İşlemler” ünitesinde animasyon ve karikatür kullanılmasının öğrencinin akademik başarısına etkisini incelemektir.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, matematik öğretiminde kullanılan materyallerin öğrencilerin farklı duyu organlarına hitap etmesi ve araştırmacı tarafından Web 2.0 araçlarından “Plotagon” programı aracılığıyla tasarlanan özgün animasyonların ve “Powtoon” programı aracılığıyla tasarlanan özgün karikatürlerin birlikte ilk kez kullanılması yönüyle de önem taşımaktadır.

Araştırmanın Problemi

7.sınıf matematik dersi “Rasyonel Sayılar ve Rasyonel Sayılarla İşlemler” ünitesinde animasyon ve karikatür kullanılmasının öğrencinin akademik başarısına etkisi var mıdır?

Araştırmanın Alt Problemleri

1. Deney ve kontrol gruplarının “Rasyonel Sayılar ve Rasyonel Sayılarla İşlemler” konusu ön test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney ve kontrol gruplarının “Rasyonel Sayılar ve Rasyonel Sayılarla İşlemler” konusu son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılı ile sınırlıdır. Araştırma, Kayseri ili bağlı bir devlet okulunda başarı ortalamaları eşit olarak okulun matematik öğretmenince rastgele seçilen iki şube 28 öğrenci deney ve 25 öğrenci kontrol grubunda olmak üzere 53 ortaokul 7.sınıf öğrencisi ile sınırlıdır. Araştırma, “Rasyonel Sayılar ve Rasyonel Sayılarla İşlemler” ünitesi ile sınırlıdır. Araştırmacının Web 2.0 araçları ile hazırladığı materyaller ile sınırlıdır. Araştırmanın veri toplama aracı araştırmacının uzman görüşleri alınarak hazırladığı başarı testi ile sınırlıdır.

2. Yöntem

Araştırmanın Modeli

Animasyonların ve karikatürlerin 7. sınıf öğrencilerine “Rasyonel Sayılar ve Rasyonel Sayılarla İşlemler” ünitesinin öğretiminde birlikte kullanılmasının öğrencilerin akademik başarıları arasında oluşturacağı farklılıkları araştırmayı amaçlayan bu çalışmada deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kayseri ilinin Melikgazi ilçesindeki bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan 7.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerini okulun matematik öğretmeni tarafından sınıf başarı ortalamaları birbirine en yakın olan iki şube seçmesiyle oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayıları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmanın Çalışma Grubu Öğrenci Dağılımı

Gruplar/Cinsiyet	Kız	Erkek	Toplam
Deney Grubu	14	14	28
Kontrol Grubu	11	14	25

Veri Toplama Aracı

Araştırmada bağımsız değişkenleri ölçmek için nicel veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak çoktan seçmeli 4 seçenekli sorulardan oluşan “Rasyonel Sayılar ve Rasyonel Sayılarla İşlemler Başarı Testi” geliştirilip kullanılmıştır.

“Rasyonel Sayılar ve Rasyonel Sayılarla İşlemler Başarı Testi” hazırlanırken kazanımlar incelenmiş ve kazanımlara uygun önceki yıllarda sorulan sorulardan faydalanılmıştır. Dokuz kazanımdan toplam 4 seçenekli 40 çoktan seçmeli soru araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Sorular ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde görevli akademisyenler, ortaokullarda görev yapan matematik öğretmenlerine inceletilmiştir. Gerekli olan düzeltmeler yapıldıktan sonra Kayseri ili MEB’e bağlı devlet okullarında 8. sınıflarda okuyan 169 öğrenciye 40 sorudan oluşan “Rasyonel Sayılar ve Rasyonel Sayılarla İşlemler Başarı Testi” uygulanmıştır. Pilot

uygulama için 8. sınıf öğrencilerinin seçilmesinin nedeni; 8. sınıfta okuyan öğrencilerin bu konuları önceden işlemiş olmalarıdır.

Hazırlanan başarı testinin güvenilirlik katsayısı 0 ile 0.40 arasında ise test güvenilir değildir, 0.40 ile 0,60 arasında ise test düşük güvenilirliğe sahiptir, 0.60 ile 0.80 arasında ise test güvenilir, 0.80 ile 1 arasında ise test yüksek güvenilirliğe sahiptir (Özdamar, 2009).

Araştırmacı tarafından hazırlanan “Rasyonel Sayılar ve Rasyonel Sayılarla İşlemler Başarı Testinin” Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.89 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik değeri oldukça yüksek olduğundan başarı testinden madde çıkartılmadan ön test aşamasına geçilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmacının deney ve kontrol grupları arasındaki yanlılığı ortadan kaldırmak amacıyla deney grubunda araştırmacı tarafından ders işlenirken, kontrol grubunda ise sınıfın kendi öğretmeni tarafından ders işlenmiştir.

Araştırmacının Web 2.0 araçları aracılığıyla hazırladığı animasyonlar ve karikatürler alanında uzman öğretim elemanları, matematik öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri tarafından incelenmesi sağlanmıştır ve gerekli düzenlemeler ders uygulaması öncesinde yapılmıştır.

Araştırmanın deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinin ardından uygulamaya başlanmadan 1 hafta önce gruplara aynı gün aynı ders saatinde ön test uygulanmıştır.

Araştırmanın ön testinin aynı gün aynı ders saatinde uygulanmasının nedeni grupların birbirleriyle olan etkileşimini engellemektir. Ön test sonrası yapılan analizler ile grupların denk olduğu görülmüştür.

Ön test uygulamasından sonra araştırmacı Web 2.0 araçları aracılığıyla hazırladığı animasyonların ve karikatürlerin birlikte kullanıldığı yapılandırmacı öğretim yöntemiyle 28 kişilik deney grubuna toplam 5 hafta 10 ders saati boyunca ders işlenmiştir. Araştırmacı ders uygulama sürecinde animasyonları öğrencilerle paylaşmış bu sayede hem derse gelmeden önce hem dersin sonunda hem de evde tekrar amaçlı izlemelerini sağlamıştır. Araştırmacı öğrencilere karikatürlerin ve boş sayfaların bulunduğu kitapçık hazırlayıp deney grubu öğrencilerin tamamına dağıtıp dersi bu materyal ile işlemiştir. Dersin işlenişinde karikatürde bulunan yazılar öğrenciler tarafından okunmuş ve yorumlanmıştır. Daha sonra araştırmacı gerekli açıklamaları yaparak dersi işlemiştir. Ders uygulaması bittikten sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerine son testleri yapılmış ve analizleri yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Uygulama sürecinde elde edilen nicel veriler SPSS programına aktarılmıştır. Başarı testinde puanlama yapılırken her bir doğru cevaba “1” puan, her bir yanlış ve her bir boş cevaba ise “0” puan verilecektir (Keskinçilic, 2019). Ön-test ve son-test verilerinin normal dağılım olup olmadığını belirlemek amacıyla Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Shapiro-Wilk testi gruptaki sayının 50’den küçük olduğu durumlarda kullanılır (Büyüköztürk, 2017). Yapılan bir araştırmanın normal dağılım olup olmadığının bir diğer yolu ise Skewness ve Kurtosis değerlerine bakmaktır.

Verilerin Skewness ve Kurtosis değerleri -2 ile +2 değerleri arasında ise verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (George D. & Mallery, 2010). Eğer veriler normal dağılım varsayımlarını sağlar ise parametrik testler kullanılmalıdır. Deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılmasında “Bağımsız örneklem t- testi” kullanılmalıdır (Eymen, 2007).

Araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiği gözlemlenmiştir. Araştırma verileri normal dağılım gösterdiğinden veriler parametrik testler ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılmasında “Bağımsız Örneklem T-Testi” kullanılmıştır.

3. Bulgular

Web 2.0 araçları kullanılarak araştırmacı tarafından hazırlanan karikatür ve animasyonlarla desteklenen yapılandırmacı öğretimin 7. sınıf öğrencilerinin “Rasyonel Sayılar ve Rasyonel Sayılarla İşlemler” konusundaki akademik başarılarına etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen yarı deneysel çalışma sonucunda elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Bu kısımda; araştırmanın alt problemleriyle ilgili verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve bulgulara ilişkin yorumlar üzerinde durulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Birinci alt problemi “Deney ve kontrol gruplarının “Rasyonel Sayılar ve Rasyonel Sayılarla İşlemler” konusu ön test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını analiz etmek için “Bağımsız Örneklem İçin T-Testi” kullanılmış ve sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2
Ön Test Başarı Puanları Bağımsız Örneklem T- Testi Sonuçları

Gruplar	N	X	S	sd	t	p
Deney	28	8.21	2.61	51	1.39	.171*
Kontrol	25	7.36	1.70			

*p>0,05

Tablo 2 incelendiğinde gruplarda yer alan öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır [t(51)=1.39, p>0,05].

Buna göre grupların öğrenme süreci öncesinde Rasyonel Sayılar konusu ile ilgili sahip oldukları bilgilerin birbirlerine denk olduğu söylenebilir. Bir başka ifadeyle uygulama yapılmadan önce grupların seviyelerinin aynı olduğu da söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İkinci alt problem “Deney ve kontrol gruplarının “Rasyonel Sayılar ve Rasyonel Sayılarla İşlemler” konusu son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını analiz etmek için “Bağımsız Örneklem İçin T- Testi” kullanılmış ve sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3
Son Test Başarı Puanları Bağımsız Örneklem T- Testi Sonuçları

Gruplar	N	X	S	sd	t	p
Deney	28	15.21	7.25	51	3.523	.001*
Kontrol	25	9.60	3.47			

*p<0,05

Tablo 3 incelendiğinde gruplarda yer alan öğrencilerin son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir [t(51)=3,523, p<0,05]. Bu sonuca göre araştırmacı tarafından hazırlanan karikatür ve animasyonların “Rasyonel Sayılar ve Rasyonel Sayılarla İşlemler” alt öğrenme alanı öğretiminde kullanılması 7.sınıf öğrencilerinin akademik başarısı üzerinde etki yaptığı söylenebilir.

4. Sonuçlar

Araştırmada 7.sınıf matematik dersine ait “Rasyonel Sayılar ve Rasyonel Sayılarla İşlemler” ünitesinin araştırmacı tarafından hazırlanan animasyon ve karikatürlerin birlikte kullanıldığı öğretim yöntemiyle desteklenmiş öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi incelenmiştir.

Bu araştırma, matematik öğretiminde kullanılan materyallerin öğrencilerin farklı duyu organlarına hitap etmesi ve araştırmacı tarafından Web 2.0 araçlarından “Plotagon” programı aracılığıyla tasarlanan özgün animasyonların ve “Powtoon” programı aracılığıyla tasarlanan özgün karikatürlerin birlikte ilk kez kullanılması yönüyle de önem arz etmektedir.

Araştırma sonucunda, deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının arasında ise deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu netice bizlere deney grubunda kullanılan araştırmacı tarafından hazırlanan animasyon ve karikatürlerle desteklenen öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynakça

- Ayhan, H. (2017). *Ortaokul 6.sınıf kuvvet ve hareket ünitesinde kullanılan kavram karikatürlerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altun, H. (2004). *Kesirler ve rasyonel sayıların öğretilmesinde karşılaşılan güçlüklerin giderilme yöntemleri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Atalay, Ö. (2017). *İlkokul 4.Sınıf öğrencilerinin kesirler konusunda bilgisayar animasyonları yardımıyla problem kurma becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Avcı, Ş. (2020). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. http://formasyon.akdeniz.edu.tr/wpcontent/uploads/2020/07/Formasyon_9.-hafta.pdf adresinden alındı.
- Büyüköztürk, (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çavaş, B. (2016). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Slideplayer: <https://slideplayer.biz.tr/slide/10160851/> adresinden alındı.

- Dereli, M. (2008). *Tam sayılar konusunun karikatürle öğretiminin öğrencilerin matematik başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Durmuş, S. (2017). *Simetri konusunda hazırlanan animasyonların değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Eymen, U. (2007). SPSS 15.0 veri analiz yöntemleri. Ankara: İstatistik Merkezi.
- George D., & Mallery, M. (2010). Testing normality including skewness and kurtosis. <https://imaging.mrc-cbu.cam.ac.uk/statswiki/FAQ/Simon> adresinden alındı.
- Kathy, P., & Stevens, E. (1984). Children's memory for auditory and visual information on television. *Developmental Psychology*, 212-218.
- Keskinkılıç, V. (2019). *Ortaokul 6.Sınıf matematik dersi geometri öğrenme alanında gösterip yaptırma yönteminin öğrenci başarısına ve kalıcılığına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Korucu, S. (2009). *Çokgenler konusunda karikatür ve bilgisayar destekli öğretim yöntemlerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- MEB. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8.Sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445MATEMAT%C4%B0K%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%202018v.pdf> adresinden alındı.
- Özdamar, K. (2009). *Paket program ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir.
- Öztürk, (2014, Mayıs). *Hücre zarından madde geçişi konusunun uzaktan eğitimle öğretilmesinde video ve animasyon kullanımının öğrenci başarısı ile motivasyona etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sancar, M. (2019, Haziran). *Ortaokul öğrencilerinin üçgenler ve dörtgenler konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesinde ve matematiğe yönelik tutumlarında kavram karikatürlerinin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Tekin, İ. (2021). *Web 2.0 aracıyla desteklenen İngilizce kelime öğretiminin etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Uluişik, V. (2019). *Beden eğitimi dersinde yapılandırmacı öğretim yaklaşımının ortaöğretim öğrencilerinin değer yönelimlerine etkisi*. Doktora Tezi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Ünüvar, E. (2019). *Matematik öğretiminde karikatürlerle zenginleştirilmiş eğitsel matematik hikayelerinin kullanılmasının öğrencilerin matematik başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Yağıcı, G. (2019, Temmuz). *İlkokul 3.Sınıf öğrencilerinde kavram karikatürlerinin matematik dersindeki akademik başarıya etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Yıldız, Z. (2009). *Geometrik cisimlerin yüzey alanları ve hacimleri konularında bilgisayar destekli öğretimin ilköğretim 8.sınıf öğrenci tutumu ve başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sosyal Bilgilerde Hukuk Okuryazarlığı: Sistematiik Literatür Taraması

Mehmet ÇETİN

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü ORCID NO: 0000-0002-3065-1969

Geliş:30 Eylül 2022

Kabul:12 Aralık 2022

ÖZ

Toplumsal yaşamın devamlılığında ve sürdürülebilirliğinde önemli bir yere sahip olan hukuk kurallarının bilinmesi, uygulanması ve hukuk kurallarının bireyler tarafından anlamlandırılması son derece önemlidir. Temel düzeyde hukuk ve hukuka ilişkin kavramların bilinmesi olarak ifade edilen hukuk okuryazarlık kavramı, zaman içerisinde etkin vatandaş olmanın bir parçası olarak hukuk kurallarını anlama, uygulama, yorumlama ve bunları hayatın akışında uygun şekilde kullanabilme becerisine sahip olma şeklinde bir gelişim göstermiştir. Gerçekleştirilen bu çalışmada sosyal bilgiler alanında hukuk okuryazarlığına ilişkin gerçekleştirilen çalışmaların sistematiik olarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda 2018-2022 tarihleri arasında çeşitli veri tabanlarında yayınlanan makaleler ve lisansüstü çalışmalar incelenmiştir. Araştırmada çeşitli anahtar kelimeler ve filtreleme teknikleriyle 64 çalışmaya erişilmiştir. Dâhil edilme ve hariç tutulma kriterleri kapsamında, belirlenen kriterleri sağlamayan 54 çalışma inceleme dışı bırakılmıştır. Hariç bırakılan çalışmalar sonucunda 10 çalışma sistematiik incelemeye alınmıştır. Araştırma kapsamında literatürde doğrudan sosyal bilgiler ve hukuk okuryazarlığı alanında gerçekleştirilen çalışma sayılarının oldukça az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak gerçekleştirilen çalışmalarda ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışma sayısının sadece 1 olduğu sonucuna ulaşılmıştır

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Hukuk Okuryazarlığı, Sistematiik Literatür Tarama

Legal Literacy in Social Studies: A Systematic Literature Review

ABSTRACT

It is extremely important for individuals to know, apply and interpret the rules of law, which have an important place in the continuity and sustainability of social life. The concept of legal literacy, which is expressed as knowing law and the concepts of law at the basic level, has developed over time as having the ability to understand, apply, interpret and use the rules of law appropriately in the flow of life as a part of being an active citizen. In this study, it is aimed to systematically examine the studies on legal literacy in the field of social studies. For this purpose, articles and graduate studies published in various databases between 2018 and 2022 were examined. In the research, 64 studies were accessed through various keywords and filtering techniques. 54 studies that did not meet the specified criteria were excluded due to the scope of inclusion and exclusion criteria. As a result of the excluded studies, 10 studies were included in the systematic review. Based on the scope of the research, it was concluded that the number of studies carried out directly in the field of social studies and legal literacy is quite low in literature. In addition, it was seen that there was only one study carried out with secondary school students.

Key Words: Social Studies, Legal Literacy, Systematic Literature Review

1. Giriş

Toplumsal hayatın devamlığında düzen ve istikrar vazgeçilmez bir unsur olarak kabul edilmektedir. Tarihsel süreç içerisinde toplumsal hayatın düzenlenmesinde çeşitli kurallar istikrarın sağlanması adına uygulamaya konulmuştur. Bu kurallardan bazıları toplumun geçmişinden gelen yazısız kurallar (gelenek-görenek) iken, bazıları ise devlet tarafından oluşturulan yazılı kurallardır. Yazılı kuralların dayandığı temel noktayı hukuk oluşturmaktadır. Toplumsal yaşamın doğal bir sonucu olarak ortaya çıkan hukuk ile insanlar hayatları boyunca iç içedir (Çiftçi, 2019: 1). Hukuk Türk Dil Kurumu tarafından toplumu düzenleyen ve devletin yaptırım gücünü belirleyen yasaların bütünü olarak ifade edilmektedir (Türk Dil Kurumu, 2022). Çengelci-Köse ve Bursa (2020) da benzer şekilde hukuku “toplum hayatının düzenli işlenmesini olanaklı kılan kurallar bütünü” olarak tanımlamaktadır. Temel olarak hukuk, toplumsal barışı ve bir arada yaşamayı amaçlayan davranışları düzenleyen bir sistem olarak tanımlanabilir (Laskarides, Kontoyianni, Tsiaras ve Zoniou, 2019: 245). Hukukun amacı; bireylerin, toplumun huzur, refah, güven, barış içinde yaşamasını, herkesin yasalar önünde eşit ve adaletli bir şekilde yaşamlarını sürdürmesini, bireylerin hak ve sorumluluklarını bilerek hayatını demokratik kurallara göre düzenlemesini sağlamaktır (Oğuz, 2013: 166). Çünkü hukuk kuralları hangi dini inanişe, hangi ahlaki seviyeye ve görgü kuralına sahip olursa olsun vatandaşlık bağı ile devlete bağlı olan herkesi kapsayan yaptırımı en somut olan, en genel ve yazılı olan toplumsal düzen kurallarıdır (Yazıcı ve Erdilmen, 2018: 206). Toplumda yaşayan her birey bu kuralları bilmek ve öğrenmekle yükümlüdür. Bu durum vatandaş olmanın tabii bir sonucudur. Hukuka ilişkin temel bilgi ve kavramları bilmek, bunları hayatına uygulamak ise hukuk okuryazarlık becerisiyle mümkün olabilmektedir.

Okuryazarlık “farklı bağlamlarla ilişkili basılı ve yazılı materyalleri kullanarak tanımlama, anlama, yorumlama, yaratma, iletişim kurma ve hesaplama yeteneği” olarak tanımlanmakta (Korpiola, 2019: 5) iken temel olarak hukuk okuryazarlığı, bir davanın yürütülmesiyle ilgili okuma, yazma, konuşma ve düşünme uygulamaları (Bildir, 1999: 51) şeklinde ifade edilmektedir. Bu tanım bağlamında düşünüldüğünde hukuk okuryazarlığı sadece hukukla ilgilenen bireylere özgü bir beceri olduğu akıllara gelebilmektedir. Ancak süre gelen zaman içerisinde bu kavrama ilişkin yapılan tanımlar da değişiklik göstermiş ve günümüzde hukuk okuryazarlığı etkin vatandaşlığın bir parçası olarak kuralları anlama, uygulama ve yorumlama bağlamında beceriler bütünü olarak düşünülmektedir (Tokdemir ve Beldağ, 2019: 480). Zariski (2014) hukuk okuryazarlığını “hukukun değişim için sunduğu kısıtlamaları, olasılıkları bilmeyi, ayrıca kişinin toplumu kendisi ve başkaları için geliştirmek adına hukuk

araçlarını ve tekniklerini kullanabilme yeteneğine sahip olma” olarak tanımlamaktadır. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere hukuk okuryazarlığı, bireysel açıdan hukuka ilişkin temel düzeyde bilgi ve becerilere sahip olma olarak ifade edilebilir. Genel olarak hukuk okuryazarlığı; bireyin toplum içerisinde varlığını sürdürürken kendisinin ve diğer insanların hukuki haklarını bilmesi, hukuki konuları eleştirel bir şekilde ele alması ve günlük yaşamında yazılı-sözlü iletişim noktasında pratiğe dökebilmesi için gerekli bilgi, beceri ve değerlere sahip olmasıdır (Şan, 2019: 227). Hukuk okuryazarlığı becerisine sahip olmak temelde birey açısından, geneldeyse toplum açısından son derece önemlidir. Çünkü hukuk okuryazarlığına sahip bir bireyden, hukuka ilişkin kavramlarla karşılaştığında bunları doğru zamanda ve uygun bir şekilde kullanabilmesi beklenmektedir (Sönmez, İrşi, Önlen ve Polat, 2019: 907). Hukuk okuryazarlığı üstlendiği misyon itibarıyla vatandaşları hukuk uzmanları kadar toplum içerisinde etkin bir hale getirmeyi hedeflemektedir (Kara ve Tangülü, 2021: 342). Bu hedefin gerçekleşmesinde eğitim-öğretim kurumları öncü konumda yer almaktadır. Günümüzde demokratik toplumların oluşmasında önemli amaçlar arasında hukuk okuryazarı bireylerin yetiştirilmesi yer almaktadır (Gürdoğan-Bayır, 2021: 55-56). Eğitim-öğretim sürecinde çeşitli ders içerikleriyle bu amacın sağlanması adına önemli adımlar atılmaktadır. Disiplinler arası bir yaklaşımın sonucu olarak ortaya çıkan sosyal bilgiler dersi de eğitim-öğretim sürecinde öğrencilere hukuk okuryazarlığının öğretilbileceği en elverişli ders olarak karşımıza çıkmaktadır (Tokdemir ve Beldağ, 2019: 481).

Sosyal bilgiler dersinde, bireyin devlete, devletin bireye olan görevlerini, haklarını ve sorumluluklarını bilen iyi bir vatandaş yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Oğuz, 2013: 160). Hukuk disiplinin kapsamına giren, yaşanan toplumda var olan düzen, hak ve sorumluluklar bu ders kapsamında ele alınmaktadır (Çengelci-Köse ve Bursa, 2020: 373). Demokratik topluma sosyal katılım sürecinde etkili vatandaş olarak yetiştirilmesinin temel amacının yüklendiği sosyal bilgiler dersinde (Pamuk ve Alabaş, 2016: 334), yer alan kazanımlar ve 2018 yılında öğretim programına eklenen “hukuk okuryazarlık ve politik okuryazarlık” becerileri öğrencilere hukuk ile ilgili konuların öğretim sürecinde kazandırılması amaçlanmaktadır (Oğuz-Haçat, 2019: 290). Hukuk okuryazarlığını bir vatandaşlık biçimi olarak geliştirmek, geleceğin yasal aktörleri olacak bireyleri yasal süreçteki önyargıları tanımlamaya ve önlemeye hazırlaması bakımından son derece önemli bir beceridir (Barter, 2017: 10). İlgili literatür incelendiğinde sosyal bilgilerde hukuk okuryazarlığına ilişkin çeşitli çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Gerçekleştirilen bu çalışmada, literatürde sosyal bilgiler alanında hukuk okuryazarlığına ilişkin çalışmaları gözden geçirmek ve çalışmalarda ulaşılan sonuçların

sistematiik bir Şekilde sunulması amaçlanmaktadır. Buna ek olarak araştırma kapsamında toplanan çalışmaların bir sentezlemesi yapılarak gelecek çalışmalar için önerilerin sunulması da amaçlanan bir diğer hedefdir.

2. Yöntem

Araştırmada sistematiik literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Sistematiik literatür taramasında ilgili literatür gözden geçirilerek, mevcut çalışmaların genişliği ve derinliği anlaşılarak, alan yazında yer alan boşluklar belirlenir (Xiao ve Watson, 2019). Sistematiik bir literatür taraması, belirli bir araştırma sorusu, konu alanı veya ilgilenilen fenomen ile ilgili mevcut tüm araştırmaları belirleme, değerlendirme ve yorumlama aracıdır (Kitchenham, 2004). Halihazırda mevcut olan bilginin içeriği ve kalitesi tanımlanarak, okuyucuya önceki çalışmaların önemi kolayca sunulur (Okoli ve Schabram, 2010). Bu bağlamda ‘‘Sosyal bilgilerde hukuk okuryazarlığı kavramına ilişkin yapılan çalışmalar nelerdir?’’ sorusu temel alınarak ilgili literatürde sosyal bilgiler alanında hukuk okuryazarlığı kavramının nasıl ele alındığı ve hangi boyutlarıyla çalışmalara dahil edildiğine ilişkin araştırma bulgularının ortaya konulması amacıyla sistematiik literatür yöntemi tercih edilmiştir. Türkçe ve yabancı dillerde gerçekteştirilen makaleler ve lisansüstü tez çalışmalarının çeşitli veri tabanlarında araştırması gerçekteştirilmiştir.

Literatür Tarama Basamakları

Sosyal bilgilerde hukuk okuryazarlık kavramına ilişkin ulusal ve uluslararası 19 elektronik veri tabanı incelenmiştir. Makaleler için (TR Dizin, Harman, OpenAIRE, Complementary Index, Directory of Open Access Journals, Education Source, The Belt and Road Initiative Reference Source, Academic Search Ultimate, DergiPark, Supplemental Index, Research Starters, OAIster, ERIC, Ideonline, British Library EThOS, Central & Eastern European Academic Source) veri tabanlarında, lisansüstü tezler için (EBSCO Open Dissertation, ProQuest Dissertations & Theses Global, YÖK Tez Merkezi) veri tabanları kullanılmıştır. Taranan yayınlar Ocak 2018 - Ağustos 2022 ile sınırlandırılmıştır. Bu zaman aralığının belirlenmesindeki temel koşul ise hukuk okuryazarlığı becerisinin ilk defa 2018 yılında sosyal bilgiler öğretim programında yer almasıdır. Gerçekteştirilen taramalarda veri tabanının sunmuş olduğu filtreleme seçeneklerine ek olarak, anahtar kavramlar başlık ve özette yer alacak Şekilde ‘‘AND’’ ile bağlanarak taramalar gerçekteştirilmiştir. Anahtar kelimeler (‘‘Socail Studies’’ AND ‘‘Legal Literacy’’; ‘‘Legal Literacy’’ AND ‘‘Social Studies’’) Şeklinde taranmıştır.

Çalışmaların Seçilmesi

Gerçekleştirilen filtreleme işlemlerinin ardından ulaşılan sonuçlar “.RIS” dosya uzantısı şeklinde EndNote programına aktarılmıştır. Anahtar kelimeler ışığında 45 makale (TR Dizin “14”, Harman “14”, OpenAIRE “12”, Complementary Index “5”, Directory of Open Access Journals “4”, Education Source “4”, The Belt and Road Initiative Reference Source “3”, Academic Search Ultimate “3”, DergiPark “3”, Supplemental Index “2”, Research Starters “2”, OAIster “2”, ERIC “2”, Idealongline “2”, British Library EThOS “1”, Central & Eastern European Academic Source “1”), 19 lisansüstü tez çalışmasına (ProQuest Dissertations & Theses Global “15”, YÖK Tez Merkezi “3”, EBSCO Open Dissertation “1”) ulaşılmıştır. 64 çalışmadan 19 çalışma yenilendiği için inceleme dışı bırakılmıştır. Ulaşılan yayınlara ilişkin gerçekleştirilen incelemeler sonucunda ProQuest Dissertations & Theses Global ve EBSCO Open Dissertation veri tabanlarından ulaşılan 16 tezin başlık ve özetleri incelenerek konuyla ilişkili olmaması nedeniyle çalışma dışı bırakılmıştır. YÖK Tez Merkezi’nden ulaşılan 3 kaynaktan 1’inin özet ve başlığının konuyla ilgili olmaması nedeniyle çalışma dışı bırakılmıştır. Makale çalışmalarına ilişkin hem başlık ve hem özet incelemeleri sonucunda konuyla ilgili olmayan 16 çalışma inceleme dışı bırakılmıştır. YÖK Tez Merkezi’nden ulaşılan 2 lisansüstü çalışma da 2018 öncesi yayınlar olduğu için elenmiştir. Kalan 10 çalışmanın tam metinleri incelenerek konuya uygun kriterleri sağladığı görülerek sistemantik incelemeye tabi tutulmuştur.

Tablo 1.

Çalışmaların Dahil Edilme ve Hariç Tutulma Kriterleri

Dahil Edilme	Hariç Tutulma
Başlık ve özetin konuyla ilişkili olması	Konuyla ilgili olmayan başlık ve özetler
2018 yılı ve sonrası gerçekleştirilen yayınlar	2018 öncesi gerçekleştirilen yayınlar
Makaleler ve Lisansüstü Tezler	Bildiriler, Raporlar, Haberler, Kitaplar
Tam Metin Kaynaklar	Tam Metnine Ulaşılmayan Kaynaklar Tekrarlanan Yayınlar

Veri Çıkarma

Literatür taraması sonucunda ulaşılan kaynaklarının tasnif edilmesinin akabinde her bir çalışmaya ait özelliklere (Konu, Amaç, Çalışma Grubu, Araştırma Yöntemi, Veri Toplama Araçları, Sonuçlar) ilişkin veriler toplanmıştır.

3. Bulgular

Sosyal bilgilerde hukuk okuryazarlığına ilişkin gerçekleştirilen sistematik literatür tarama çalışması kapsamında 10 çalışma analiz edilmiş ve çalışmalara ilişkin ulaşılan özellikler şunlardır:

Dahil Edilen Çalışmalara İlişkin Özellikler

Tablo 2’de sistematik literatür tarama çalışmasına dahil edilen çalışmaların bazı özellikleri sunulmuştur. Ulaşılan sonuçlardan yalnızca 4 çalışmanın konu bazında doğrudan sosyal bilgilerde hukuk okuryazarlık becerisinin araştırıldığı çalışmalar olduğu (Sönmez, İrşi, Önlü ve Polat, 2019; Oğuz Haçat ve Çakmak, 2018; Çengelci Köse ve Bursa, 2020; Kara ve Tangülü, 2021) geriye kalan çalışmaların dolaylı olarak sosyal bilgilerde hukuk okuryazarlığı alanında gerçekleştirilen çalışmalar olduğu tespit edilmiştir.

Gerçekleştirilen çalışmalara ilişkin çalışma grupları incelendiğinde, 3 çalışmanın öğretmen adaylarıyla (Kara ve Tangülü, 2021; Çengelci Köse ve Bursa, 2020; Aydemir, 2021), 2 çalışmanın öğretmenlerle (Şeker, 2021, Çelik, 2021), 4 çalışmanın dokümanlarla (Sönmez, İrşi, Önlü ve Polat, 2019; Güleç ve Hüdavendigâr, 2020; Ulusoy ve Güven, 2021; Altay, 2021), sadece 1 çalışmanın öğrencilerle (Oğuz Haçat ve Çakmak, 2018) gerçekleştirildiği tespit edilmiştir.

Çalışmaların yöntemine ilişkin gerçekleştirilen analizde 3 çalışma durum çalışması yöntemiyle (Çelik, 2021, Ulusoy ve Güven, 2021), 2 çalışma tarama modelinde (Şeker, 2021; Oğuz Haçat ve Çakmak, 2018), 2 çalışma olgubilim (fenomenoloji) (Çengelci Köse ve Bursa, 2020; Aydemir, 2021), 2 çalışma doküman inceleme (Güleç ve Hüdavendigâr, 2020; Sönmez, İrşi, Önlü ve Polat, 2019) ve 1 çalışma karma yöntem (Kara ve Tangülü, 2021) ile gerçekleştirilmiştir.

Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları incelendiğinde; 3 çalışma yarı yapılandırılmış görüşme formu (Çengelci Köse ve Bursa, 2020; Çelik, 2021; Aydemir, 2021); 2 çalışma anket (Şeker, 2021; Oğuz Haçat ve Çakmak, 2018), 1 çalışma lisansüstü tezler (Güleç ve Hüdavendigâr, 2020), 1 çalışma öğretim programları (Altay, 2021; Sönmez, İrşi, Önlü ve Polat, 2019), 1 çalışma tutanaklar (Ulusoy ve Güven, 2021), bir çalışma ise ölçek, test ve yarı yapılandırılmış görüşme formu birlikte kullanılarak (Kara ve Tangülü, 2021) verilerinin toplandığı görülmüştür.

Tablo 2.

Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmaların Özellikleri

Yazar/Yazarlar	Çalışma Başlığı	Çalışmanın Amacı	Çalışma Grubu	Yöntem	Veri Toplama Aracı/Araçları	Sonuçlar
Kara ve Tangülü, 2021	Türkiye’de Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Hukuk Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi	Türkiye’de öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık düzeylerini belirlemek.	Öğretmen Adayları	Karma Yöntem	<ul style="list-style-type: none"> Hukuk Okuryazarlık Ölçeği Hukuk Okuryazarlık Bilgi Testi Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 	Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık bilgi, tutum ve davranış düzeylerinin orta düzeyde yer aldığı; hukuk okuryazarlık bilgi düzeylerinin erkek öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark gösterdiği; hukuki süreç yaşamış olma değişkenine göre hukuki süreç yaşayan öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık bilgi, tutum ve davranışlarının daha yüksek düzeyde olduğu; öğretmen adaylarının birçoğunun sosyal bilgiler dersi kapsamında hukuk konularının öğretiminde kendilerini yeterli görmedikleri ve hukuk öğrenimini uygulamaya dayalı ve sosyal yaşam ile birleştirilmiş olarak almak istedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.
Altay, 2021	Estonya ile Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Karşılaştırılması	Estonya’da ve ülkemizde sosyal bilgiler öğretim programları amaç, yeterlilikler, beceriler, ölçme değerlendirme ve içerik boyutları ile karşılaştırılması	-	Durum Çalışması	Öğretim Programları	İki ülkenin programında araştırma, değişim ve sürekliliği algılama, öz denetim, zaman ve kronolojiyi algılama, hukuk okuryazarlığı, iletişim, ana dili etkili kullanma, problem çözme sosyal katılım ve çevre okuryazarlığı becerileri ortak becerilerdir.
Ulusoy ve Güven, 2021	Sosyal Bilgiler Zümre Öğretmenler Kurullarının Öğretim Programı’nda Yer Alan Temel Becerileri Ele Alma Durumlarının İncelenmesi	Sosyal bilgiler dersi için düzenlenen okul alan zümre toplantıları, ilçe alan zümre toplantıları ve il alan zümre toplantılarında alınan kararların Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer alan temel becerileri ele alma durumlarının incelenmesi.	Zümre Tutanakları	Durum Çalışması	Doküman İncelemesi	Çalışma sonucunda sosyal bilgiler dersi zümre toplantılarında, temel becerilerden iş birliği, dijital okuryazarlık, harita okuryazarlığı, problem çözme, sosyal katılım, tablo, grafik ve diyagram çözme ve yorumlama becerilerine yeterli ölçüde yer verildiği, finansal okuryazarlık, hukuk okuryazarlığı, kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme, konum analizi, politik okuryazarlık gibi becerilere ise yer verilmediği tespit edilmiştir.

Çengelci-Köse ve Bursa, 2020	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Hukuk Okuryazarlığına İlişkin Algıları	Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlığına ilişkin algılarını belirlemek	Öğretmen Adayları	Olgubilim (Fenomenoloji)	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlığını hukukla ilgili temel kavramları bilme, hukuki işleyişi bilme ve haklarını kullanabilme biçiminde tanımladıklarını göstermektedir. Araştırma verileri Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlığı konusundaki görüşlerini biçimlendiren üç temel kaynak olduğunu göstermektedir. Bu kaynaklar öğretmen adaylarının öğrenim yaşamlarında aldıkları dersler, yaşam deneyimleri ve güncel olaylardır. Sosyal Bilgiler öğretmen adayları Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilere hukuk okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması açısından önemli bir rol oynadığını düşünmektedirler.
Çelik, 2021	Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Bazı Becerilerin Kazandırılmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri	Öğretmenlerin, sosyal bilgiler öğretim programında yer alan becerilerin kazandırılmasına yönelik yaptıkları etkinliklerin ve programın uygulanmasında yaşadıkları sorunların tespit edilmesi	Öğretmenler	Durum Çalışması	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Sosyal bilgiler öğretim programındaki becerilerin (dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık, girişimcilik, hukuk okuryazarlığı, politik okuryazarlık ve konum analizi) kazandırılması konusunda yeterli açıklama ve etkinlik örneklerinin bulunmadığı, bu yaş grubundaki çocuklar için soyut kaldığı, programın uygulanması için derse ayrılan sürenin yeterli olmadığı, materyal temini konusunda sorunlar yaşandığı ve öğretmenlerin bu becerileri kazandırma konusunda yeterli olmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.
Güleç ve Hüdavendigar, 2020	Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Okuryazarlık Becerisi Başlığında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	Türkiye’de 2008-2019 yılları arasında sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılmış okuryazarlık becerisi konu başlığı altındaki yüksek lisans ve doktora tezlerini farklı kriterler açısından incelenmesi	-	Doküman İncelemesi	Tezler	Hem yüksek lisans hem de doktora alanında en fazla çalışılan konu alanı “medya okuryazarlığı” beceri olduğu, hukuk okuryazarlığı becerisiyle ilgili sadece 2 adet lisansüstü çalışmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır
Aydemir, 2021	Sosyal Bilgiler Dersinde Okul Dışı Öğrenme ve Öğretim Ortamı Olarak Adalet Saraylarının Kullanımına Yönelik Öğretmen Adayı Görüşlerinin İncelenmesi	Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler derslerinde okul dışı öğrenme ve öğretim ortamı olarak adalet saraylarının kullanımına yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak ve bu doğrultuda bir	Öğretmen Adayları	Olgubilim (Fenomenoloji)	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ve öğretim ortamı olarak adalet saraylarının sosyal bilgiler dersinde hem öğretim hem de öğrenme ortamı olarak yasama, yürütme ve yargı, hukuk okuryazarlığı, adalet gibi içerikleri aktarmada kullanılabileceği görüşüne sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

		değerlendirme yapmak					
Oğuz-Haçat ve Çakmak, 2018	Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Eğitimi Çerçevesinde Hukuk Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi	Sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlık düzeylerini belirlemek	8.Sınıf Öğrencileri	Betimsel Tarama	<ul style="list-style-type: none"> • Kişisel Bilgi Formu • Hukuk Bilgi Testi • Hukuk Duyuşsal Eğilimler Ölçeği 	Sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı düzeylerinin belirlenen değerlere göre yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Hukuk okuryazarlığı boyutları olan bilgi, duyuş ve davranışta pozitif yönde orta düzeye yakın anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.	
Şeker, 2021	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Temel Becerilere İlişkin Öz-yeterlik Algılarının İncelenmesi	Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan temel becerilere ilişkin öz-yeterlik algılarının incelenmesi	Öğretmenler	Tarama Modeli	Anket	Araştırma, öğretmenlerin çoğunluğunun kendilerini araştırma, değişim ve sürekliliği algılama, eleştirel düşünme, girişimcilik, hukuk okuryazarlığı, işbirliği, kanıt kullanma, alanı algılama, politik okuryazarlık, çizim ve yorumlama. tablo, grafik ve diyagramlar, yenilikçi düşünme, zaman ve kronolojiyi algılama becerilerde “yetersiz” hissettiklerini ortaya koymaktadır.	
Sönmez, İrşi, Önlen ve Polat, 2019	2018 Ortaokul Öğretim Programlarının Hukuk Okuryazarlığı Açısından İncelenmesi	İlkokul ve ortaokullarda okutulan, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi, İnsan Hakları Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi, Hukuk ve Adalet derslerine ait 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretim programlarını hukukla ilişkili kazanım, kavram, beceri ve değer bağlamında incelemek	-	Doküman İncelemesi	Öğretim Programları	2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programında yer alan 143 kazanımdan 15 kazanımın, 2018 İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi dersi öğretim programında yer alan 29 kazanımdan 19 kazanımın, Sosyal Bilgiler (4-7) öğretim programında yer alan 136 kazanımdan 23 kazanımın, Hukuk ve Adalet dersine ait 33 kazanımın, hukuk okuryazarlığı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.	

4. Sonuç ve Tartışma

Gerçekleştirilen sistematik literatür incelemesi sonucunda sosyal bilgiler alanında hukuk okuryazarlığı konusunda gerçekleştirilen çalışma sayısının ve çalışma çeşitliliğinin konunun önemine binaen düşük düzeyde kaldığı tespit edilmiştir. Değişen dünya düzeninde hak, hukuk kavramlarını, ülkesinin hatta dünya üzerindeki farklı ülkelerin yasalarını bilen, bunları yaşamına uygulayan, uygulama sürecinde yaşadığı eksiklikleri fark ederek değişime yönelik politik ve hukuki haklarını kullanma becerisine ve değerlerine sahip olan bireylerin var olması, ulusal ve uluslararası düzeyde vatandaşlık eğitimi açısından önem taşıdığı (Şan, 2019: 227) ve yasaların değişim için sunduğu kısıtların ve olasılıkların farkında olma, toplumda hukuku geliştirmek adına hukuk araçlarını ve tekniklerini kullanabilme gerekliliği de hukuk okuryazarlığıyla sağlanabildiği dikkate alındığında hukuk okuryazarlığı becerisinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Toplumsal yaşam içerisinde bireylerin yapması, benimsemesi gereken değer kalıpları ile uygulaması arzulan davranışlar eğitim-öğretim sistemi içerisinde okullarda kazandırılmakta, okullarda diğer derslerin yanında ilkokul ve ortaokulda okutulan sosyal bilgiler dersi de bu amacı sağlamaya dönük olarak düzenlenmektedir (Pamuk ve Alabaş, 2016: 348). Sosyal bilgiler dersi bu amacın sağlanmasına ek olarak, toplum düzeninin sağlanması ve hukuk konularının öğretilmesinde önemli bir görev üstlenmektedir (Oğuz, 2013: 160). Vatandaşlık eğitimi kapsamında hak ve sorumluluklarını bilen, uygulayan ve bunlara göre bir yaşam sürdüren bireylerin yetiştirilmesi hukuk okuryazarlığıyla kazandırıldığı göz önüne alındığında, etkin vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan sosyal bilgiler dersinde hukukla ilişkili hak, özgürlük, sorumluluk, adalet, yönetim biçimi gibi kavramlar kazandırılarak bireyin hukuk okuryazarlık becerisini kazanması sağlanmaktadır (Gürdoğan-Bayır, 2021: 55-56). Liu (2017) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, öğrencilerin hukuk okuryazarlık sorunlarının temelinde hukuk bilgisinin eksikliği, hukuk bilincinin zayıflığı ve hukuk inancının eksikliğinin olduğu ifade edilmektedir. Geleceğin yöneticileri, yasa koyucuları ve uygulayıcıları olarak günümüz bireylerinin hukuk okuryazarı olarak geleceğe hazır olmaları, toplumsal adaletin sağlanmasında önemli bir adım olarak düşünülmektedir.

Temel noktada hukuk okuryazarlığı ve sosyal bilgiler bağlamında konuya ilişkin gerçekleştirilen incelemeler sonucunda çalışmaların sayısının ve çeşitliliğinin konunun önemine nispeten düşük düzeyde olduğu ifade edilebilir. Oğuz-Haçat ve Çakmak (2018) da konuya ilişkin olarak benzer bir ifadeye yer vererek hukuk okuryazarlığını konu alan çalışmaların az olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen çalışma sonuçları incelendiğinde; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlığına ilişkin algılarının incelendiği çalışmada; öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlığını hukukla ilgili temel kavramları bilme, hukuki işleyişi bilme ve haklarını kullanabilme biçiminde tanımladıkları, hukuk okuryazarlığı konusundaki görüşlerinin aldıkları dersler, yaşam deneyimleri ve güncel olaylara dayandığı ve sosyal bilgiler dersinin öğrencilere hukuk okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması açısından önemli bir rol oynadığı yönünde düşünceye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Çengelci-Köse ve Bursa, 2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık düzeylerinin incelendiği farklı bir çalışmada ise benzer şekilde öğretmen adaylarının bilgi tutum ve davranışlarının orta düzeyde olduğu ve erkek öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık düzeylerinin kadın öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kara ve Tangülü, 2021). İki çalışma bulgusu dikkate alındığında lisans düzeyinde öğrenim gören katılımcıların almış oldukları eğitimlerin hukuk okuryazarlığı düzeylerinde ve hukuk okuryazarlığı becerilerinde bir etki meydana getirdiği ifade edilebilir. Yine Kara ve Tangülü (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarının hukuki süreç yaşama durumunda hukuki bir süreç yaşayan öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık düzeylerinin yüksek olması Çengelci-Köse ve Bursa'nın (2020) yaşam deneyimlerine dayalı hukuk okuryazarlığı bulgusuyla örtüşmektedir. Buna karşın öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersi kapsamında hukuk konularını öğretme konusunda kendilerini yeterli görmemeleri (Kara ve Tangülü, 2021), lisans eğitiminde almış oldukları derslerin hukuk okuryazarlığı konusunda kendilerini geliştirdiği fakat bunun öğretimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Okul dışı öğrenme ve öğretim olarak adalet saraylarının kullanımına yönelik sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerinin incelendiği çalışmada, hukuk okuryazarlığı, adalet, yasama, yürütme ve yargı gibi içeriklerin aktarımında adalet saraylarının kullanılabileceği yönünde bir görüşe sahip oldukları sonucu (Aydemir, 2021), hem Çengelci-Köse ve Bursa'nın (2020) yaşam deneyimleri ve güncel olaylara dayanma sonucuyla hem de Kara ve Tangülü'nün (2021) hukuk öğrenimini uygulamaya dayalı ve sosyal yaşam ile birleştirilmiş olarak alma isteği sonucuyla örtüştüğü tespit edilmiştir. Ulaşılan bu sonuç doğrultusunda öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlığı becerisinin uygulamaya ve yaşama dönük olması gerektiği yönünde bir inanişaya sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen çalışma sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin çoğunluğunun sosyal bilgiler öğretim programındaki temel beceriler “araştırma, değişim ve sürekliliği algılama, eleştirel düşünme, girişimcilik, hukuk okuryazarlığı, işbirliği, kanıt

kullanma, alanı algılama, politik okuryazarlık, çizim ve yorumlama, tablo, grafik ve diyagramlar, yenilikçi düşünme, zaman ve kronolojiyi algılama” konularında kendilerini yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Şeker, 2021). Çelik (2021) tarafından gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretim programında yer alan bazı becerilerin kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği çalışmada, öğretim programındaki dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık, girişimcilik, hukuk okuryazarlığı, politik okuryazarlık ve konum analizi becerilerinin kazandırılması noktasında yeterli düzeyde açıklamaların ve etkinlik örneklerinin bulunmadığı, dersin işlendiği yaş gruplarındaki çocuklar için programın uygulanması için verilen sürenin yeterli olmadığı ve materyallerin temin edilmesi noktasında sorunların yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Şeker’in (2021) çalışma sonucuna benzer bir şekilde öğretmenlerin bu becerilerin öğrencilere kazandırılması konusunda yeterli olmadıkları yönünde bir düşünceye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Çelik, 2021).

Dokümanlara ilişkin gerçekleştirilen çalışma sonuçları incelendiğinde; sosyal bilgiler zümre kurulları tutanaklarında sosyal bilgiler öğretim programında yer alan temel becerilerin ele alınma durumuna ilişkin gerçekleştirilen çalışmada; “iş birliği, dijital okuryazarlık, harita okuryazarlığı, problem çözme, sosyal katılım, tablo, grafik ve diyagram çözme ve yorumlama becerilerine yeterli ölçüde yer verildiği, finansal okuryazarlık, hukuk okuryazarlığı, kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme, konum analizi, politik okuryazarlık” becerilerine yeterli düzeyde yer verilmesine karşın, “finansal okuryazarlık, hukuk okuryazarlığı, kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme, konum analizi, politik okuryazarlık” gibi becerilere yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır (Ulusoy ve Güven, 2021). Öğretmenlerin bu becerilere yer vermemesindeki etkin olan faktörün öğretmenlerin bu becerileri aktarma konusunda kendini yetersiz hissetmelerinin etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceyi destekler nitelikte araştırma sonuçları bulunmaktadır (Çelik, 2021; Şeker, 2021). Altay (2021) tarafından 2 farklı ülkenin sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırıldığı çalışmada iki ülke programında “değişim ve sürekliliği algılama, öz denetim, zaman ve kronolojiyi algılama, hukuk okuryazarlığı, iletişim, ana dili etkili kullanma, problem çözme sosyal katılım ve çevre okuryazarlığı” becerilerinin ortak olduğu sonucundan hareketle hukuk okuryazarlığı becerisinin sadece ulusal bazda değil evrensel açıdan önem verilen bir beceri olduğu ifade edilebilir. Buna ek olarak öğretim programlarında yer alan kazanımların hukuk okuryazarlığıyla ilişkisinin belirlendiği çalışmada 2018 Hayat Bilgisi Programında 15, 2018 İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi dersinde 19, Sosyal Bilgiler Öğretim Programında 23, Hukuk ve Adalet Dersinde ise 33 kazanımın hukuk okuryazarlığıyla ilişkili olması bu becerinin önemini ortaya koymaktadır (Sönmez, İrşi, Önen ve Polat, 2019). Ortaokul düzeyinde önemli bir konumda yer alan hukuk okuryazarlığı

becerisinin lisansüstü tez çalışmalarında, konunun önemi göz önüne alındığında çok fazla çalışmanın olmayışı dikkat çeken bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira 2018-2022 yılları arasındaki dönemde sosyal bilgilerde okuryazarlıklar konusunda gerçekleştirilen tez çalışmalarında en fazla çalışılan konu alanının “Medya Okuryazarlığı” becerisi olmasına karşın, “Hukuk Okuryazarlığı” konusunda sadece 2 çalışmanın yapılması (Güleç ve Hüdavendigar, 2020) bu düşünceyi destekler niteliktedir.

Son olarak 8.sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlık düzeylerinin incelendiği araştırmada, öğrencilerin hukuk okuryazarlık düzeylerinin araştırma kapsamında belirlenen değerlere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Oğuz-Haçat ve Çakmak, 2018). Buna ek olarak araştırmada hukuk okuryazarlığının boyutları olarak kabul edilen bilgi, duyuş ve davranışta pozitif yönlü orta düzeyde yakın anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal bilgilerde hukuk okuryazarlığı alanında gerçekleştirilen çalışmaların incelendiği sistemantik literatür taraması sonucunda, ilgili alan yazında konuyla ilgili çalışma sayılarının düşük düzeyde kaldığı tespit edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle sosyal bilgilerde hukuk okuryazarlığı alanında farklı örneklem grupları ve farklı uygulamalara dönük çalışmaların çeşitlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü hukuk okuryazarlığını ilerletmek, adaletin idaresini iyileştirme çabalarında çok önemlidir (Snook, Luther, Eastwood, Collins ve Evans, 2016: 186). Sosyal bilgilerde hukuk okuryazarlık becerisinin durumunun tespitine yönelik çalışmalar ve ulaşılan tespitlere dönük çözümleyici çalışmaların yapılması hem literatürün gelişmesine hem de sosyal bilgilerde hukuk okuryazarlık becerisinin gelişimine katkı sağlayacaktır. Buna ek olarak, öğretmenlerin çeşitli becerileri içine alan becerilerin öğrencilere kazandırılması konusunda kendini yetersiz hissettikleri bulgusundan hareketle, temelde beceriler, özeldeyse hukuk okuryazarlığı becerisine yönelik olarak öğretmenlere hizmet için eğitimlerin verilmesinin bu eksikliği gidereceği düşünülmektedir.

Etik Kurul İzni: Bu çalışma, insanlar üzerinde gerçekleştirilen herhangi bir çalışma olmaması nedeniyle etik kurul izni gerektirmemektedir.

Finansal Destek: Çalışma herhangi bir finansal destekle gerçekleştirilmemiştir.

Kaynakça

- Altay, N. (2021). Estonya ile Türkiye sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 262-289. DOI: 10.17679/inuefd.591037
- Aydemir, A. (2021). Sosyal bilgiler dersinde okul dışı öğrenme ve öğretim ortamı olarak adalet saraylarının kullanımına yönelik öğretmen aday görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 665-681. DOI: 10.17240/aibudefd.2021.21.62826-824051
- Barter, F. (2017). Lessons in Legal Literacy: Democratizing Legal Critique as a Means of Resisting Racial Injustice. *Law, Culture and the Humanities*, 00(0), 1-14.
- Bilder, M. S. (1999). The lost lawyers: Early American legal literates and transatlantic legal culture. *Yale JL & Human.*, 11, 47-117.
- Çelik, Y. (2021). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan bazı becerilerin kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 733-765. DOI: 10.33711/yyuefd.919620
- Çengelci-Köse, T., ve Bursa, S. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlığına ilişkin algıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 372-388. DOI: 10.19171/uefad.609049
- Çiftçi, A. (2019). *Hukuka Giriş ve vatandaşlık bilgisi demokrasi ve insan hakları*. Ankara: Gazikitabevi.
- Güleç, S., ve Hüdavendigâr, M.N. (2020). Sosyal bilgiler eğitimi alanında okuryazarlık becerisi başlığında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, Prof.Dr. Şeref Kara Özel Sayısı, 24-36.
- Gürdoğan-Bayır, Ö. (2021). Sosyal bilgilerde okuryazarlıklar. V. Aktepe, M. Gündüz, N. Kurtdebe Fidan ve E. Yalçınkaya (Editörler) İçinde, *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi* (ss.46-63). Ankara: Pegem Akademi.
- Kara, H., ve Tangülü, Z. (2021). Türkiye’de öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi . *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 7(1), 341-359. DOI: 10.31592/aeusbed.834389
- Kitchenham, B. (2004). *Procedures for performing systematic reviews*. Keele, UK, Keele University, 33(2004), 1-26.
- Korpiola, M. (2019). Legal literacy. M. Korpiola (Ed.). In, *World histories of crime, culture and violence*, (pp.1-19), İsviçre: Springer.
- Laskarides, A., Kontoyianni, A., Tsiaras, A., & Zoniou, C. (2019). Teaching adolescents civil law: process drama as a tool for achieving legal literacy. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(2), 243-261.
- Liu, L. (2017, May). Reflections on the training of university students' legal literacy. In 3rd International Conference on Arts, Design and Contemporary Education (ICADCE 2017) (pp. 777-779). Atlantis Press.
- Oğuz, S. (2013). Hukuk okuryazarlığı. E. Gençtürk ve K. Karatekin (Editörler) İçinde, *Sosyal bilgiler için çoklu okuryazarlıklar* (ss. 160-176). Ankara: Pegem Akademi.
- Oğuz-Haçat, S. (2019). Sosyal bilgiler ve hukuk. İ. H. Demircioğlu, S. Kaymakçı ve E. Demircioğlu (Editörler) İçinde, *Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi araştırmaları el kitabı* (ss. 289-305). Ankara: Pegem Akademi.
- Oğuz-Haçat, S., ve Çakmak, M.A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler eğitimi çerçevesinde hukuk okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 13(4), 919-940.
- Okoli, C., & Schabram, K. (2010). A Guide to Conducting a Systematic Literature Review of Information Systems Research. *Sprouts: Working Papers on Information Systems*, 10(26). <http://sprouts.aisnet.org/10-26>
- Pamuk, A. ve Alabaş, R. (2016). Vatandaşlık ve sosyal bilgiler. D. Dilek (Editör) İçinde, *Sosyal bilgiler eğitimi* (ss. 333-350). Ankara: Pegem Akademi.

- Snook, B., Luther, K., Eastwood, J., Collins, R., & Evans, S. (2016). Advancing legal literacy: The effect of listenability on the comprehension of interrogation rights. *Legal and Criminological Psychology, 21*(1), 174-188.
- Sönmez, Ö.F., İrşi, E., Önlen, M. ve Polat, U. (2019). 2018 Ortaokul öğretim programlarının hukuk okuryazarlığı açısından incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(2), 906-928.
- Şan, S. (2019). Etkin Vatandaş Olma Yolunda Okuryazar Olmak: Politik Okuryazarlık ve Hukuk Okuryazarlığı. C. Öztürk, Z. İbrahimoglu ve G. Yıldırım (Editörler) İçinde, *Kuramsal temeller ve güncel tartışmalar ışığında 21. yüzyılda vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi* (ss. 219-235). Ankara: Pegem Akademi.
- Şeker, M. (2021). An Investigation into Social Studies Teachers' Self-Efficacy Perceptions about Basic Skills in the Social Studies Curriculum [Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Temel Becerilere İlişkin Öz-Yeterlik Algularının İncelenmesi]. *Review of International Geographical Education Online, 11*(2), 317-334. DOI: 10.33403/rigeo.753880
- Tokdemir, M.A. ve Beldağ, A. (2019). Sosyal bilgilerde okuryazarlıklar. H. Demircioğlu, S. Kaymakçı ve E. Demircioğlu (Editörler) İçinde, *Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimi araştırmaları el kitabı* (ss. 473-499). Ankara: Pegem Akademi.
- Türk Dil Kurumu (2022). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 02.07.2022'de erişilmiştir.
- Ulusoy, A. ve Güven, C. (2020). Sosyal Bilgiler zümre öğretmenler kurullarının öğretim programı'nda yer alan temel becerileri ele alma durumlarının incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 10*(1), 239-259.
- Xiao, Y., & Watson, M. (2019). Guidance on conducting a systematic literature review. *Journal of Planning Education and Research, 39*(1), 93–112. <https://doi.org/10.1177/0739456X17723971>
- Yazıcı, K., ve Erdilmen, Ş. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde hukuk. R. Turan ve K. Ulusoy (Editörler) İçinde, *Sosyal bilgilerin temelleri* (5. Baskı) (ss. 197-216). Ankara: Pegem Akademi.
- Zariski, A. (2014). *Legal literacy: An introduction to legal studies*. Kanada: Athabasca University Press.

4. Sınıf Türkçe Dersine Yönelik Geliştirilen Web 2.0 Araçlarının Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçları İle Çevrimiçi Değerlendirilmesi¹

Ali Türkoğlu¹ Emre Ünal²

¹ Niğde Merkez Aşlama Mukadder-Murat Bayatlı İlkokulu, ORCID NO: 0000-0002-7983-7238

² Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi ORCID NO: 0000-0002-1213-3965

Geliş:28 Temmuz 2022

Kabul:31 Aralık 2022

ÖZ

Bu araştırmada, uzaktan eğitim sürecinde ilk okuma yazma öğretiminin alternatif ölçme değerlendirme araçları ile çevrimiçi değerlendirilmesi araştırılmıştır. Bu amaç dahilinde; a) 4. Sınıf Türkçe dersinde Web 2.0 araçlarıyla geliştirilen ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin öğretmen görüşlerine, b) geliştirilen Web 2.0 ölçme değerlendirme araçlarının kullanılışlığına ilişkin öğretmen görüşlerine, c) geliştirilen Web 2.0 ölçme değerlendirme araçlarının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerine, d) geliştirilen Web 2.0 ölçme değerlendirme araçlarının öğrencideki etkisine ilişkin öğretmen görüşlerine, e) geliştirilen Web 2.0 ölçme değerlendirme araçlarının kullanımına ilişkin öğrenci günlüklerinde yer alan görüşlerine bakılmıştır. Araştırmaya dördüncü sınıfta görev yapan üç sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmenlerinin okuttuğu dördüncü sınıf öğretmenleri katılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden “Tipik Örnekleme Yöntemi” kullanılmıştır. Araştırma eylem planlarının oluşturulması ve eylem planlarının uygulanması süreçlerinden oluşmaktadır. Eylem planları araştırmacı tarafından özgün bir şekilde oluşturulmuştur.

Araştırma sonuçları, öğretmenler geliştirilen Web 2.0 ölçme değerlendirme araçlarının kullanışlı olduğunu, Türkçe derslerinde uygulamasının öğretmenlere ve öğrencilere olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir. Geliştirilen Web 2.0 ölçme değerlendirme araçlarının, öğrencilerin Türkçe derslerine olan meraklarında, duygu ve düşüncelerinde, ilgilerinde ve başarılarında olumlu yönde etkileri olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Web 2.0, ölçme, değerlendirme, alternatif ölçme, Türkçe dersi

Online Evaluation of Web 2.0 Tools Developed for the 4th Grade Turkish Lesson with Alternative Measurement Evaluation Tools

ABSTRACT

In this research, the online evaluation of the first literacy teaching in the distance education process with alternative assessment and evaluation tools was investigated. For this purpose; a) Teachers' views on the assessment and evaluation tools developed with Web 2.0 tools in the 4th Grade Turkish lesson, b) Teachers' views on the use of the developed Web 2.0 assessment and evaluation tools, c) Teachers' views on the application of the developed Web 2.0 assessment and evaluation tools, d) Web 2.0 assessment tools developed Teachers' views on the effect of assessment tools on students, e) their views on the use of developed Web 2.0 assessment and assessment tools in student diaries were examined.

Three classroom teachers working in the fourth grade and the fourth grade teachers taught by the classroom teachers participated in the research. “Typical Sampling Method”, one of the purposive sampling methods, was used in the research. Research consists of the creation of action plans and the implementation of action plans. The action plans were originally created by the researcher.

The results of the research show that the Web 2.0 assessment and evaluation tools developed for teachers are useful, and its application in Turkish lessons has positive effects on teachers and students. The developed Web 2.0 assessment and evaluation tools had positive effects on students' curiosity, feelings and thoughts, interests and achievements in Turkish lessons.

Key Words: web 2.0, measurement, assessment, alternative assessment, Turkish lesson

¹Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir

² Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

1. Giriş

Bütün dünyada yaşanan Covid-19 salgını nedeniyle bazı ülkelerde eğitim öğretim faaliyetlerine geçici süre ile ara verilmiş ve çok sayıda öğrenci Covid-19 salgınından olumsuz etkilenmiştir. Böyle bir durum ile karşılaşmayı beklemeyen ve acil durum planı olmayan ülkelerde eğitim öğretim faaliyetleri durma noktasına gelmiştir. Covid-19 salgını öğrencilerde öğrenme sıkıntılarına sebep olmuştur. Bazı ülkeler eğitim öğretim uygulamalarını yürütebilmek ve devam ettirebilmek için tedbirler almak zorunda kalmışlardır. Bu tedbirlerden belki de en önemlisi uzaktan eğitim çalışmaları ile eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmek olmuştur (Sirem ve Baş, 2020). Beklenmeyen olumsuz durum ve olaylarda eğitim öğretim faaliyetlerinin devam edebilmesi için uzaktan eğitim çalışmalarına daha fazla önem verilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu gelişen ve değişen teknolojiler bireylerin eğitim hayatlarını ve eğitim öğretim kurumlarını derinden etkilemiştir (Altunkaynak ve Çağınlar, 2020).

Türkiye’de de etkili olan Covid-19 salgını nedeniyle Millî Eğitim Bakanlığı bazı tedbirler almıştır. Bu tedbirlerden en önemlisi okullara geçici süre ara verilmesi olmuştur. Bu geçici tedbirler daha sonra Covid-19 salgınının etkisini arttırması ile uzatılmak zorunda kalmıştır. Covid-19 salgınının devam etmesi ve okullara ara verilmesi sürecinin uzatılması sebebiyle öğrenciler eğitim öğretim faaliyetlerinden uzak kalmışlardır. Daha önce yüz yüze eğitim öğretimde böyle bir durumla karşılaşmadığından dolayı eğitim öğretimin olumsuz yönde etkilenme oranı artmıştır. Bu süreçte Millî Eğitim Bakanlığı eğitim öğretim sürecinin aksamaması için uzaktan eğitim faaliyetlerine önem vermiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerine uzaktan eğitim ile devam etmesi kararlaştırılmıştır (Karakuş, Ucuşatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar, 2020). Covid-19 salgını sürecinin devam etmesi ihtimaline karşı Millî Eğitim Bakanlığı tedbirler almıştır.

Birey, ilkokul ile eğitim öğretim hayatına ilk adımı atmaktadır. İlkokulda sınıf düzeylerinin hepsinde en çok ders saati Türkçe dersine ayrılmaktadır. Türkçe dersi ile bireye dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini en doğru şekilde kazandırılması amaçlanmaktadır (Babayiğit, 2017). Bireyin sosyal, mesleki ve akademik başarısının yapı taşı Türkçe dersindeki dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileridir. Bu beceriler duvar ören bir ustanın ilk tuğlayı doğru yerleştirilmesine ve daha sonra diğer tuğlaları onun üstüne inşa etmesine benzetilebilmektedir. Nasıl ki ilk tuğlanın doğru yerleştirilmesinin duvarın doğru örülmesine katkısı var ise bireyin Türkçe dersi sürecinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini doğru ve etkili şekilde kazanmasının da diğer derslerdeki başarılarına olumlu

katkısı olacaktır (Arcagök, Kobak, Demir ve Şahin, 2017). Geçmişte adını ve soyadını yazması ya da mektubu okuması ve yazması bireyin okuryazar olduğunu göstermekteydi. Artık bireyin sadece okuma ve yazması değil; okuduğunu anlaması, düşüncelerini sözlü ve yazılı ifade etmesi ve beden dilini kullanması beklenmektedir (Akyol, 2020). Günümüzde ise gelişen ve değişen teknolojiler ile eğitim öğretim süreçleri etkilenmektedir. Eğitim, bireyin ve ülkenin geleceğini belirlemektedir. Türkçe dersi ise bireyin eğitim öğretim sürecinde büyük önem taşımaktadır (Güneş, 2019).

Türkçe dersi öğretimi öğrenci, öğretmen ve toplum açısından önemli bir eğitim sürecidir. Türkçe dersi öğretimi özellikle ilköğretimde okutulan derslerin temelini oluşturmaktadır. Öğrenciler anadil eğitimlerini etkili ve doğru aldıklarında düşünme, yorumlama, estetiklik gibi birçok yetkinliği geliştirirler. Bu yetkinlikler diğer derslerdeki başarılarını olumlu etkilemektedir (Saracaoğlu, Karasakaloğlu ve Dedeşali, 2011).

Türkçe dersinde öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi planlanmaktadır (MEB, 2019). Bu beceriler Türkçe dersinin temel beceri alanlarıdır ve öğrencilerin akademik başarılarını ve sosyal yaşamlarını büyük ölçüde etkilemektedir (Çınar, 2019). Bu süreç öğrencinin hem ilkokuldaki hem de daha sonraki öğrenim hayatını derinden etkilemektedir. Bireyin bu süreçteki başarısı diğer derslerdeki başarısına alt yapı oluşturmaktadır (Keskinılıç ve Keskinılıç, 2007).

Eğitim öğretimde öğrencilere öğretmenler tarafından kazandırılması gereken bazı bilgi ve beceriler vardır. Birey; uygar toplumların birer üyesi olarak yer alabilmesi, kendi iş ve yaşam seviyesini iyileştirebilmesi ve başarılı bir şekilde devam ettirebilmesi, bağımsız, özgür ve katılımcı olabilmesi için kaliteli ve geçerli eğitim öğretim alabilmesi için dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması ile mümkün olmaktadır. Bu sebepten dolayı Türkçe dersi, belirlenen bir öğretim programı ve öğretim metodu ile bir uzman tarafından etkili, verimli, titiz ve sistemli bir şekilde yapılmalıdır. Türkçe dersindeki dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri öğrencilere okullarda temel olarak verilecek en önemli kazanımlardır. Bu süreç ile öğrencilere yaşamları ve eğitim öğretim hayatları boyunca kullanabilecekleri beceri, alışkanlık ve bilginin; etkili ve başarılı bir şekilde öğretilmesi büyük önem arz etmektedir (Yıllar, 2019).

Birey, eğitim öğretim hayatında alacağı nitelikli bir eğitim sayesinde düşüncelerini rahatça ifade edebilmektedir. Eğitim öğretim etkinliklerinin etkili olabilmesi için birey öncelikle dinlemeli, konuşmalı, okumalı ve yazabilmelidir. Öğrenciler Türkçe dersindeki

dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kazanmaları; başarılı bir eğitim öğretim hayatına adım atmalarını sağlamaktadır.

Yüz yüze eğitimde öğretmenin rolü ve önemi büyüktür fakat uzaktan eğitim sürecinde öğretmenin rolü daha da önemli hale gelmiştir. Çünkü uzaktan eğitim sürecinde yaşanan güçlükler öğretmene daha fazla sorumluluk yüklemektedir. Bu güçlüklerin çözülmesi öğretmenin işini kolaylaştırması ve verilen eğitimin niteliğinin gelişmesi açısından önemlidir. Öğretmenlerin yaşadığı güçlükler ister istemez öğrencileri ve öğrencilerin aldıkları eğitim öğretim faaliyetlerini etkilemektedir.

Eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği her ortamda ölçme değerlendirme uygulamalarının yapılması zorunludur. Çünkü öğretmenin kazandırmak istediği bilgi ve becerilerin öğrenciler tarafından ne kadar kazanıldığı ve anlamlandırıldığı bilinmesi açısından önemlidir (Karip, 2015). Ölçme değerlendirme etkinliklerinin amacı bireyin eğitim öğretim sürecinde yaşadığı eksiklikleri ortaya koymak, karşılaştıkları güçlükleri ve sorunları belirlemek ve bu sorunları fark ederek düzeltmeye çalışmaktır (Özdemir, 2010). Bu araştırma ile Covid-19 salgını gibi deprem, sel vb. doğal afetler ve kar tatili gibi durumlarda yüz yüze eğitime ara verilerek uygulanacak olan uzaktan eğitimdeki Türkçe dersindeki ölçme değerlendirme açığı kapatılmaya çalışılacaktır.

Ölçme değerlendirme etkinlikleri ile öğrencilere eğitimde kazandırılması istenilen davranış, beceri ve bilgilerin ne derecede kazandırıldığını belirleme ihtiyacı duyulmaktadır (Atılğan, 2019). Öğrenme öğretme sürecinde sınıftaki eğitim ve öğretimin doğru yürütülmesi ve etkili öğretimin sağlanabilmesi için öğrencilerin bilgi ve becerileri kazanıp kazanmadıkları ölçülüp değerlendirilmelidir. Öğretmenin uyguladığı eğitimin hedeflerini gerçekleştirip gerçekleştirmediği bilinmelidir. Eğitim öğretim süreci devam ederken bilgi ve becerilerin öğrenilip öğrenilmediği ile ilgili erken tanı konulmalı ve o yönde tedbirler alınmalıdır (Turgut ve Baykul, 2019). Öğrencilerdeki değişme ve gelişmeleri görmede, eksiklerini gidermede, öğrencileri güdülemede ve öğrencilerin kendilerini değerlendirmesinde ölçme değerlendirme etkinlikleri önemli bir yer tutmaktadır (Karip, 2015). Yüz yüze eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitim sürecinde de ölçme değerlendirme çalışmaları yapılmalıdır. Ölçme değerlendirmenin olmadığı eğitim bir ayağı kırılmış masaya benzetilebilir. Bu sebeple yüz yüze eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitim sürecinde de ölçme değerlendirme çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada 4. sınıf Türkçe dersine yönelik geliştirilen Web 2.0 araçlarının alternatif ölçme değerlendirme araçları ile çevrimiçi değerlendirilmesi incelenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmanın problemini “4. Sınıf Türkçe dersinde Web 2.0 araçlarıyla geliştirilen ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu problem doğrultusunda araştırmanın alt problemleri aşağıda sunulmaktadır;

- Geliştirilen Web 2.0 ölçme değerlendirme araçlarının kullanılışlığına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
- Geliştirilen Web 2.0 ölçme değerlendirme araçlarının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
- Geliştirilen Web 2.0 ölçme değerlendirme araçlarının öğrencideki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
- Geliştirilen Web 2.0 ölçme değerlendirme araçlarının kullanımına ilişkin öğrenci günlüklerinde yer alan öğrenci görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırması, öğretmenlerin sınıf ortamında yaptıkları etkinlik ve uygulamaları, durumu ve problemi belli bir düzende gözlemleri süreci (McNiff, Lomax ve Writehead, 2004), öğretmenlerin sınıf ortamında kendi etkinlik ve uygulamalarını video kayıt yardımı ile kayıt edip sonradan da izleyerek analiz etmesi ve mesleki acıdan bireysel olarak gelişmelerini sağlayan araştırma süreci (Schoen, 2007), öğretmenlerin sınıf içinde kullandığı etkinlik ve uygulamaların daha iyi olmalarını sağlamak için eleştirilmesi ve doğruyu bulması süreci (Hubbard ve Power, 1993), insanların bireysel etkinliklerini kapsayan, düzenli biçimde bilgilerin toplandığı ve düzenlemelerin yapıldığı, gelişimi ve buna bağlı olarak değişimi amaçlayan, gerektiğinde yeni eylem planlarının yapıldığı ve uygulandığı bilimsel araştırma süreci (Saban ve Ersoy, 2019) olarak tanımlanmaktadır.

Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırmanın evreni Niğde merkezde bulunan bir devlet okulunda görev yapan dördüncü sınıf öğretmenleri ve ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Uygulamada yapılacak öğrenciler araştırmacının kendi sınıfında yer almaktadır. Öğretmenler tercih edilirken daha önce Web 2.0 araçlarını kullanmama durumları dikkate alınarak edilmiştir. Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik örnekleme yöntemi kullanılacaktır. Tipik durum

örnekleme yöntemi; evreni temsil edebilecek özelliklere sahip olan bireylerin araştırma örnekleme alınıdığı (Sönmez ve Alacapınar, 2019), araştırma problemiyle ilgili olarak belirlenen evrende bulunan çok sayıdaki durumlardan tipik olan bir durum ortaya konularak, ortaya konulan bu örnek üzerinden veri toplanması sürecidir. Durum seçilirken tipik bir durumun seçilmesine dikkat edilmelidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020).

Araştırmada Öğretimi Yapılan Temanın Belirlenmesi

Bu çalışma da İlkokul 4. Sınıf Türkçe kitabındaki 6. Tema olan Doğa ve Evren Teması seçilmiştir. Doğa ve Evren teması içerisinde barındırdığı kazanımların geliştirilen Web 2.0 ölçme değerlendirme araçlarının kullanımına ilişkin daha uygun olmasından dolayı tercih edilmiştir. Doğa ve Evren temasında “Kardan Adamın Evi”, “Termit Kolonisi”, “Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan?”, “Sakız Ağacı (Dinleme Metni)” ve “Deniz Masalı (Serbest Okuma Metni)” metinleri bulunmaktadır.

Öğretim Materyallerinin Hazırlanması ve Öğretim Süreci

Öğretim materyali olarak 4 tane eylem planı tasarlanmıştır. Eylem planları birer haftalık süre ile uygulanarak 4 haftalık süreci kapsamaktadır.

Öğretim Materyallerinin Uygulanması

Araştırmacının özgün bir şekilde geliştirdiği eylem planları her bir katılımcı öğretmen tarafından sınıf ortamında ve sınıf dışı ortamda uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Odak Görüşme”, “Gözlem ve Alan Notları” ve “Öğrenci Günlükleri” kullanılmıştır. Görüşmeler 3 sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Öğrenci günlükleri 1. hafta 70 öğrenciye, 2. hafta 71 öğrenciye, 3. hafta 65 öğrenciye ve 4. hafta 67 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin sağlık sorunları sebebi ile okula devam edememelerinden dolayı öğrenci sayıları haftalara göre değişkenlik göstermektedir. Gözlem ve alan notları uygulamaları ile ilgili verileri toplamak için yapılacak görüşmelerin birincisi yüz yüze yapılmıştır fakat okul ortamında sağlıklı iletişim kurulamadığından (velilerin öğretmenler ile görüşme isteği, öğrencilerin görüşme yapılan ortama sıklıkla gelmesi vs.) dolayı diğer görüşmeler zoom platformu üzerinden video konferans yoluyla kayıt altına alınarak toplanmıştır. Geliştirilen Web 2.0 araçlarının alternatif ölçme değerlendirme araçları ile çevrimiçi değerlendirilme sürecinin nasıl olduğunu derinlemesine incelemek için süreç

içerisinde öğretmenler tarafından gözlemler yapılmıştır. Gözlem, araştırmada gerekli olan verilerin belirli hedefler temel alınarak çıplak gözle ya da bir araç yardımıyla izlenip verilerin kayıt altına aldığı verilerdir (Büyüköztürk vd., 2020). Alan notları, nitel araştırma süreçlerinde araştırma yapan bireyin tecrübelerini ve gözlemlerini kayıt altına aldığı verilerdir (Bogdan ve Biklen, 2003; Akt. Ergan, 2022). Görüşmeler katılımcıların ve görüşmeyi yapacak kişinin daha önceden belirledikleri saatlerde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar ile yapılan görüşmeler odak grup görüşmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmelerinde görüşmeyi planlayan kişi az sayıdaki bir grup bireyden aynı zaman anında bir kısım soru ve sorunlar hakkında düşüncelerini belirtmelerini isteyerek veri toplamayı amaçlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2020). Bireyler arası etkileşimin üst düzeyde olduğu bir süreci kapsamaktadır. Araştırılan soru ve sorunlar ile alakalı bireylerin düşünce ve görüşlerini ifade ettikleri toplantılardır (Böke, 2014) ve kısa sürede veri toplama imkânı tanımaktadır (Balcı, 2015). Görüşmelerde katılımcılardan etik onay alındıktan sonra görüşme sorularına geçilmiştir. Bu doğrultuda katılımcılara öğretmen görüşme soruları yöneltilmiştir. Konudan uzaklaşılması durumunda katılımcılara sorular hatırlatılarak yanıtların o doğrultuda verilmesi sağlanmıştır. Video kayıt altına alınan görüşmeler daha sonra bilgisayar ortamında yazılı doküman haline getirilerek tema ve kodlara ulaşılmıştır. Öğrencilere ise öğrenci günlüğü soruları yöneltilmiştir. Öğrenci günlükleri; öğretmenler etkinlikleri, uygulamaları ve çalışmaları yaptıktan sonra öğrencilerin dersin durumu hakkında gözlemlerini, değerlendirmelerini, duygu ve düşüncelerini içeren veriler olarak tanımlanmaktadır (Demirci, 2016). Öğrenci günlükleri ile öğrenciler kendilerini daha rahat ve güzel ifade edebilmelerini sağlamaktadır (Hiemstra, 2001; Akt. Balcı, 2019). Ayrıca öğrenci günlükleri veriler analiz edilirken öğrencilerin gerçekleştirdikleri eksiklikleri ve hataların fark edilmesinde önem arz etmektedir (Zeybek ve Açıl, 2018). Öğrencilerin öğrenci günlükleri sorularına verdikleri yanıtlar birinci haftada ve ikinci haftada tekrara düştüğü için ve öğretmenler öğrencilerin aynı soruları cevaplamaktan sıkıldıklarını söylediklerinden dolayı 3. ve 4. hafta farklı öğrenci günlüğü soruları hazırlanmıştır. Öğrenci günlükleri sorularına verilen öğrenci yanıtları bilgisayar ortamında yazılı doküman haline getirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin toplanması için ilk olarak 26/10/2021 tarihinde Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Etik Komisyonundan, daha sonra uygulamanın yapılması için Niğde İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra veri toplama ilkeleri belirlenerek, veri toplama sürecine geçilmiştir. Verilerin toplanacağı okulun müdürü ile

görüülerek, araştırmanın amacı açıklanmış ve belirlenen şartları karşılayan öğretmenlerden veri toplanmak istendiği ifade edilmiştir. Müdür ile yapılan görüşmede veri toplamak için öğretmenlerin gönüllü olmaları gerektiği ve öğretmenlerden toplanacak verilerin sadece araştırma dahilinde bilimsel amaçlı kullanılacağı açıklanmıştır ve katılımcıların kimliklerinin paylaşılmayacağına değinilmiştir. Ayrıca öğrencilerden öğrenci günlüklerini toplamak için velilerden onay formu alınmıştır.

Araştırmacı araştırmaya araştırmacı gözlemci olarak katılmıştır ve araştırmacı Millî Eğitim Bakanlığı'nda yedi yıldır sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Araştırmacı eylem araştırması planlarını oluşturma yetkinliğini kazanmak için Millî Eğitim Bakanlığı'nın hizmetiçi seminer kapsamında "Web 2.0 Araçları ile Dijital Öğretim Materyali Hazırlama Kursu" ve "Eğitimde Web 2.0 Araçları Kullanımı Semineri 2" kursuna katılmıştır ve ayrıca Araştırma Yöntemleri Eğitim ve Uygulama Merkezi'nin "Eylem Araştırması (Kuramdan Uygulamaya- Makale- Tez Yazımı İle)" eğitimine katılım sağlamıştır. Araştırmacı aldığı kursları ve eğitimi başarı ile tamamlamıştır.

Araştırma verileri 14.03.2022 tarihi ile 09.04.2022 tarihleri arasında her bir katılımcı ile belirlenen yer ve zamanda toplanmıştır. Veri toplama süreci araştırmacı ile öğretmenlerin bir arada olduğu ortamda yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Veriler toplanmadan önce öğretmenlerin gönüllü oldukları yeniden teyit edilmiş, gizlilik ilkesi açıklanmış ve öğretmenlere görüşmelerin amacı hatırlatılmıştır. Görüşme soruları öğretmenlere sorulduktan sonra öğretmenlerin sırası ile sözlü olarak yanıtlamaları istenmiştir. Veri toplama süreci, 17 dakika ile 59 dakika arasında olmak üzere toplam 2 saat 32 dakika sürmüştür. Öğretmenlerin her birine kod isimler verilmiştir ve raporlama sürecinde öğretmenlerin gerçek isimleri yerine kod isimleri kullanılmıştır.

Eylem Süreci

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak eylem planları geliştirilmiştir. Eylem planları 4. sınıf öğretmenleri tarafından Türkçe derslerinde öğrencilerine uygulanmıştır. Öğretmenlerden ve öğrencilerden alınan geri dönütler kapsamında eylem planları güncellenerek eklemeler ve çıkarmalar yapılmıştır. Eylem planları 4 haftalık süreci kapsamakta ve anlatılan derslerin ölçme değerlendirme etkinlikleri geliştirilen Web 2.0 araçları ile yapılmıştır. Öğrencilerin geliştirilen Web 2.0 araçlarına verdikleri yanıtlar öğretmenler tarafından internet ortamında kontrol edilerek öğrencilere geri dönütler sağlanmıştır ve bu geri dönütlere göre öğrencilerin eksiklikleri giderilmeye çalışılmıştır.

Veri Analizi

4.sınıf Türkçe dersine yönelik geliştirilen Web 2.0 araçlarının alternatif ölçme değerlendirme araçları ile çevrimiçi değerlendirilmesi ile ilgili olarak görüşmelerin çözümlenmesinde nitel veri analiz tekniklerinden biri olan içerik analiz yöntemi kullanılacaktır. Veriler içerik analizinde detaylı bir analiz sürecine tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımda fark edilmeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. Bu bağlamda içerik analizi yoluyla verileri açıklamaya ve verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

İçerik analizi, diğer analiz türlerine göre makineye benzeyen bir sisteme sahiptir. Bu sistemi oluşturmak için kodlar kullanılır. Araştırmacı analiz süreci boyunca kodlar ile çalışarak; bütün nitel veri dökümünü oluşturulan veriler ile bu oluşturduğu kodları ilişkilendirir. Metin içerisinde bulunan kelimeler ve özel ifadeler bu kodlar içerisinde bir anlam ifade eder. Araştırmacı hazır bir kod listesi kullanabileceği gibi verilerden ortaya çıkan kodları da kullanabilir. Bu analiz türü açık uçlu sorulardan oluşan görüşmelerde rahatlıkla uygulanabilmektedir (Davson, 2009; Akt. Kayır, 2021). Altuntop'a (2019) göre içerik analizinde ilk olarak veriler kodlanır, daha sonra kodlar ilgi durumlarına göre kategori edilir, kategorilerden yola çıkarak temalar bulunur, daha sonra bulunan kod, kategori ve temalara göre düzenleme ve açıklamalar yapılır ve son olarak ulaşılan bulgular yorumlanarak tamamlanır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin önemi büyük olduğu için geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla birtakım önlemler alınacaktır. İlk alınacak önlem araştırmaya katılacak kişi ve kişiler ile uzun süreli etkileşim olmasıdır. Öğretmen ve öğrencilerle en az 30 ders saatini kapsayan bir uygulama yapılması planlanmaktadır. İkinci olarak veri çeşitlenmesi yapılacaktır. Bu araştırmada görüşme, gözlem ve alan notları ve öğrenci günlükleri gibi veri toplama aracı kullanılacaktır. Üçüncü olarak yapılacak olan uygulamalar ve veriler uzman incelemesine sunulacaktır. Son olarak katılımcılar ve yapılan etkinlikler derinlemesine betimlenecektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ayrıca yapılan bütün görüşmeler kayıt edilerek araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği artırılmıştır. Geliştirilen Web 2.0 etkinlikleri farklı öğretmenlerin görüş ve önerilerine sunulmuştur. Öğretmenlerin geri dönüşlerine göre Web 2.0 etkinliklerine, düzenlemeler yapılarak olumsuzluklar giderilmesi amaçlanılmıştır. Bu sayede Web 2.0 araçlarının geçerliliği artırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın dış güvenilirliği için veriler

ve verilerden elde edilen kodlama notları bilgisayar dosyası ve çıktı olarak saklanmıştır (Kuzu, 2021).

Araştırmacı dışında en az 2 uzman tarafından gözlem ve görüşmeler incelenecek ve uyum yüzdesi ortaya konulacaktır. İki veya daha fazla araştırmacının aynı verileri ölçüt olarak kodlama yapması durumunda, ulaşılan ifadelendirmelerin daha belirgin bir durum aldığı belirtilmektedir. İşlemler bu şekilde yapıldığında, kodlamanın ne anlam ifade ettiği ve hangi veri parçalarından oluşturulduğuna ilişkin bir netlik oluşturulur ve ortak bir karara varılarak uyum sağlanabilmektedir. Uyum sağlandığında, uyumlu toplam kod sayısının uyumlu ve uyumsuz kod sayılarına bölünmesi sonucunda güvenilirliği hesaplanmış olmaktadır. Hesaplanan değer %70'in üzerinde olması uyumun iyi düzeyde olduğunu göstermektedir (Oral ve Çoban, 2020). Birinci uzmanın araştırmanın gözlem ve görüşmelerinin kodlarını incelemesi sonucunda uyum yüzdesi %84,89 olduğu ve ikinci uzmanın araştırmanın gözlem ve görüşmelerinin kodlarını incelemesi sonucunda uyum yüzdesi %87,05 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın Etiği

Bu araştırmanın tasarlanmasından başlayarak yayımlanmasına kadar süren bütün süreçte etik ilkeler dikkate alınmıştır. Araştırma planlandıktan sonra kurumsal izinler alınmıştır. Araştırmacı nitel araştırma yapabilme yeterlik ve deneyimine sahip olabilmesi için kurslara katılmıştır. Öğretmenlere gizlilik ilkesinden bahsedilmiş ve katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu açıklanmıştır. Öğretmenlere araştırmacının amacı hakkında bilgi verilmiş ve katılımcılardan sözlü onay alınmıştır. Raporlama işlemi öğretmenlere kod isimler verilerek yapılmıştır. Toplanan veriler ile ulaşılan bulguların hepsi araştırma raporunda yansıtılmıştır (Gülveren, Yücesoy Özkan ve Öncül, 2022).

3. Bulgular

Araştırma sürecinde sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler video kaydına alınarak elde edilen veriler ve 4. sınıf öğrencilerinden elde edilen öğrenci günlükleri verileri içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Bu bölümde çalışmada belirlenen alt problemler doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Geliştirilen Web 2.0 Ölçme Değerlendirme Araçlarının Kullanılışına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri geliştirilen Web 2.0 ölçme değerlendirme araçlarının kullanılabilirliği sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen bulgular, yüzde dağılımları ve frekans ile Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Geliştirilen Web 2.0 Ölçme Değerlendirme Aracının Kullanılabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

TEMA	KATEGORİ	%	KOD	FREKANS
Kullanılabilirliğine İlişkin Görüşler	Kolaylık (f=19)	40,42	Cevaplama kolaylığı	7
			Uygulama kolaylığı	6
			Puanlama kolaylığı	6
	Durum (f=8)	17,03	Puanları yorumlama	4
			Öğrenci seviyesi	4
			Yönerge	8
	Uygulanabilirlik (f=20)	42,55	Ekonomik	6
			Nesnellik	2
			Teknolojik	4

Tablo 1’de yer alan veriler incelendiğinde öğretmenlerin geliştirilen Web 2.0 ölçme değerlendirme aracının kullanılabilirliğine ilişkin görüşlerinde etkinliklerin uygulanabilir olmasına daha çok değinmişlerdir. Bulgulara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

N1: “Öğrencilerin düşüncelerini kendilerinin sanal ortamda yazabilmeleri bunu gerçekleştirebilmeleri eee bide çocukların yaptıkları işlerden zevk almalarını da sağlıyor.” (Kolaylık- Cevaplama kolaylığı)

G1: “Tekrar amaçlı olması açısından gayet güzel. Hani pratik, çabuk yapıyor çocuklar, hani önceden birer birer gönderiyorduk etkinlikleri. Şimdi ben topluca gönderiyorum. İu çok çabuk yapıyoruz öğretmenim diyorlar.” (Kolaylık- Cevaplama kolaylığı)

Z1: “Kolaylıkla yaptılar yani onlarda bir sıkıntı yoktu. Sıkıntı yaşadıklarını da dile getirmediler zaten onlar.” (Kolaylık- Cevaplama kolaylığı)

N1: “Şimdiki çocukların bilgisayar, televizyon, tablet için kullanmak için yer arıyorlar. Bu da onlar için büyük bir imkân oluyor.” (Kolaylık- Uygulama kolaylığı)

N1: “Kullanımı kolay.” (Kolay- Uygulama kolaylığı)

G1: “...Başlarda çok çabuk yaptılar. Çoklu çoklu gönderdiğimizde etkinlikleri biraz zorluk çektiler açıkçası.” (Kolaylık- Uygulama kolaylığı)

N1: “Rahat yani ulaşılabilirliği de rahat. Eee bir sıkıntı yok şu an da.” (Kolaylık- Uygulama kolaylığı)

N1: “Bu araçlar bizimde işimize yarıyor çünkü değerlendirme de bizimde işimizi kolaylaştırıyor.” (Kolaylık- Puanlama kolaylığı)

Z1: “Bizim açımızdan da değerlendirme oluyor yani. Kendi kendimizi de değerlendiriyoruz. Sınıfımızı da değerlendiriyoruz. Gayet kullanışlı. Verdiğimiz kazanımları ölçüyoruz, değerlendiriyoruz.” (Kolaylık- Puanlama kolaylığı)

N1: “Puanlaması da kolay.” (Kolay- Puanlama kolaylığı)

N1: “Diğer ödevi biz eee hepsini tek tek hiçbir öğretmen bunu oturup da bütün soruları yapmış mı, nasıl yapmış yani otuz tane öğrenciye bakamayız. Bu mümkün değil bütün günümüzü alır o başka hiçbir şey yapamayız. Ama bunda direk kendisine şurada yanlışın bu kadar puan aldın denildiği için daha bilinçli yapıyor...” (Kolaylık- Puanlama kolaylığı)

Z1: “Kendi sayfamıza girdiğimiz zaman çocukları birebir kontrol ettiğimiz zaman diyorsun ki işte mesela biri hepsi doğru yapmış. Diyorsun tamam bu öğrenmiş konuyu öğrenmiş. Bir diğerine bakıyorsun. İşte eksikleri var diyorsun. Tekrar edilmesi gerekir diyorsun.” (Durum- Puanları yorumlama)

Z1: “Çocukları izleme açısından çok daha kullanışlı. Anında izleyebiliyorsunuz. Dedim ya neyi ne kadar öğrenmiş, neyi ne kadar yapabiliyor, eksikliği nedir? Eee hangi konularda eksikliği var. Bunu yapabiliyorsunuz. Anında görebiliyorsunuz.” (Durum- Puanları yorumlama)

Z1: “Sınıf seviyesinde hazırladığı taktirde gayet kullanışlı...” (Durum- Öğrenci seviyesi)

Z1: “Eee şu an çocuklara gönderdiğimiz etkinliklerden görüyoruz ki çocuklar artık teknoloji ile iç içeler.” (Uygulanabilirlik- Teknolojik)

Z1: “Keşke bizimde böyle teknoloji bilgimiz yani bilgisayara hakim olma, eee bilgi düzeyimiz fazla olsa da keşke bizlerde böyle şeyler hazırlayabilsek öğrencilerimize.” (Uygulanabilirlik- Teknolojik)

G1: “Kısa olması, çabuk ulaşılabilir olması, pratik olması.” (Uygulanabilirlik- Ekonomik)

Z1: “Zaman açısından, zaman daha hani kısaldı böyle.” (Uygulanabilirlik- Ekonomik)

Z1: “...öğrencilerimin çoğunluğu eee bilgisayara, tablete, telefona kolaylıkla ulaşamadıkları için. Ama dediğin gibi keşke herkesin evinde bilgisayarı, tableti vs. olabilse de biz bunu eee her

alanda kullanabilirsek bu etkinlikleri her alanda her derste kullanabilirsek. Ama mümkün olmuyor yani.” (Uygulanabilirlik- Ekonomik)

N1: *“Böyle ödev verilebilir o zaman kağıt israfından, fotokopi israfından kurtulmuş oluruz diye düşünüyorum.” (Uygulanabilirlik- Ekonomik)*

Z1: *“Pekiştireç olduğu için öğrendiklerini de unutmuyorlar. O yüzden hani kullanışlı, anlaşılır.” (Uygulanabilirlik- Nesnellik)*

N1: *“Yönergeleri anlaşılır bir şekilde hoşumuza gitti yani bu Web 2.0.” (Uygulanabilirlik- Yönerge)*

N1: *“Yönergeler kolay, rahat anlaşılır. Bir sıkıntı çıkarmıyor yani. Biz burada ne demek istiyoruz diye düşünmüyoruz. Direk etkinliği rahat bir şekilde yapabiliyoruz.” (Uygulanabilirlik- Yönerge)*

Z1: *“Yönergeleri evet anlaşılır. Çocukların anlayabileceği dilde hazırlanmış...” (Uygulanabilirlik- Yönerge)*

Geliştirilen Web 2.0 Ölçme Değerlendirme Araçlarının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri geliştirilen Web 2.0 ölçme değerlendirme araçlarının uygulanması sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen bulgular, yüzde dağılımları ve frekans ile Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Geliştirilen Web 2.0 Ölçme Değerlendirme Aracının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

TEMA	KATEGORİ	%	KOD	FREKANS
Uygulanmasına İlişkin Görüşler	Kullanışlılık (f=83)	68,03	Kolay	24
			Ekonomik	28
			Yönerge	13
			Zaman	10
			Geçerlilik	8
			Teknolojik	13
Durum	21,31	Ölçme	10	

(f=26)		değerlendirme	1
		Öğrenci sayısı	2
		Kazanım	
Ders	10,66	Çeşitlilik	13
(f=13)			

Tablo 2’de yer alan veriler incelendiğinde öğretmenlerin geliştirilen Web 2.0 ölçme değerlendirme aracının uygulanmasına ilişkin görüşlerinde etkinliklerin kullanışlı olmasına daha çok değinmişlerdir. Bulgulara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

N1: “Kolay uyguluyorlar ki bize bir dönüt olmuyor. Velilerden Hocam biz bunu yapamadık ya da bu nasıl oluyor diye bana en ufak bir dönüt olmadı. O linkle girip hemen halledip, zaten gösterdik sınıfta da nasıl yapacaklarını hiçbir sıkıntı yaşamadılar.” (Kullanışlılık- Kolay)

Z1: “Aaa diyorlar bu çok basit bu kolay. Sınıfta yapabilirsek bide etkinlikleri hani evde, eve versek direk biz işlemeden versek çocuklar evet dili anlaşılır olduğu için daha basit yapacaklarını söylüyorlar. Dili anlaşılır diyor çok kolay yapılıyor diyor çocuklar. Eee o yüzden sınıfta da uygulanabilir. Daha basite indirgenir.” (Kullanışlılık- Kolay)

N1: “Uygulanması kolay. Hem kullanışlı hem kolay, çocukları da yormuyor.” (Kullanışlılık- Kolay)

N1: “Onlar zaten o linke tıkladıkları zaman direk ekran geliyor. Çocuklar sıkıntı yaşamadı. Kendi başlarına girip kendileri yaptılar. Çoğu velinin haberi bile olmadı. Sadece annesinin telefonunu alıp öğretmenin attığı linkleri yapacağım diyerek çocuklar yaptılar. Yani veliler çocuklar zorlansalardı zaten annelerine söylerlerdi.” (Kullanışlılık- Kolay)

Z1: “Siz iki saatte konuşsanız üç saatte konuşsanız çocuk öğrenemiyor mesela. Ama aktif bir video olduğu zaman dersler o kadar müthiş geçiyor ki.” (Kullanışlılık- Ekonomik)

N1: “... Bu hani evet sınıfta bir akıllı tahta var ama çocuklar sadece eee izleyebileceği yani televizyondan öteye gitmiyor aslında. Bu herkeste bir tablet olmuş olsa ya da herkesin kullanabileceği bir şey olmuş olsa daha eğitimde kaliteyi artırır bence. Aynı etkinliği otuz kişi varsa otuzu da katılacak. Ve herkes kendi düşüncelerini yazacak ya da kendi doğrularını yazacak. Ve eee herkesin katıldığı ortak bir etkinlik olacak.” (Kullanışlılık- Ekonomik)

G1: “Bence ekonomik de niye ekonomik. Şimdi uı kitap almaya kalkıştıklarında kitap ücretleri gerçekten çok arttı. İncecik bir kitap bugün ara tatil kitabı diyor arkadaşlar yedi buçuk TL diyor. Ya çok pahalı yani artı incecik. Fotokopi çeksen daha iyi olacak. Yani ekonomik olması açısından da önemli.” (Kullanışlılık- Ekonomik)

Z1: “Sınıf ortamında fiziki ortamı da uygun olursa mükemmel olur tabi ki sınıfta uygulaması mükemmel olur diye düşünüyorum.” (Kullanışlılık- Ekonomik)

Z1: “Yönergelerin basit olması saten çocukların hoşuna gidiyor.” (Kullanışlılık- Yönerge)

Z1: “Öğretmenim ben bunu anlamadım ya da şu yönergeyi anlamadım diyen bir tane bile çocuk çıkmadı.” (Kullanışlılık- Yönerge)

Z1: “Zamandan tasarruf sağlanmış olurdu. Daha kısa sürede bütün öğrencilere söz hakkı verilmiş olur, derse katılmaları sağlanmış olurdu.” (Kullanışlılık- Zaman)

N1: “Çocuklar çok yorulmadan çok zaman harcamadan yapıyorlar ve etkili bir şekilde dönüt alıyoruz. Bu yüzden avantajı çok fazla.” (Kullanışlılık- Zaman)

G1: “Değerlendirme daha kolay daha pratik. İu çok fazlada zaman almıyor o açıdan güzel.” (Durum- Ölçme değerlendirme) (Kullanışlı olma- Zaman)

Z1: “Etkinlikler görsel olduğu için çocuk oradan alıyor oraya yapııştırıyor oradan alıyor. Yani sizin günlerce uğraştığınızı öğrenme belki de beş dakikada halloluyor belki etkinlikler sayesinde. Bu kadar da kullanışlı.” (Kullanışlılık- Zaman)

Z1: “Bizim etkinliklerimizin çoğu karmaşık bazen çocuklar işin içinden çıkamıyorlar ama atılan linklerdeki etkinlikler daha basite indirgenmiş, daha anlaşılır. Çocuğa hitap ediyor.” (Kullanışlılık- Geçerlilik)

Z1: “Gayet kullanışlı, anlaşılır diye çocukların seviyesine uygun.” (Kullanışlılık- Geçerlilik)

Z1: “Etkinliklere katılan öğrencilerimiz gayet anlaşılır olduğunu söylediler.” (Kullanışlılık- Geçerlilik)

N1: “Bunlar şimdi kitaba yazmaktansa deftere yazmaktansa orada eee sanal ortamda yazmayı daha çok seviyorlar.” (Durum- Teknolojik)

N1: “Kitaplarındaki etkinliğin aynısı ama orada şey ortamında ya onlara farklı geliyor. O sanal ortamda olduğu için onlara farklı geliyor. Aslında kitaplarındaki etkinliğin aynısı.” (Durum- Teknolojik)

N1: “Öyle bir sistem geliştirilmeli ki sıralarda tabletler olacak. Yani çocuklar taşımayacak. Sıranın üzerinden sıranın üzerinden işaretleyip kendi adının girildiği ve bizim öğretmen ekranında görülebilecek bir sistem olacak. O zaman eğitim bambaşka yere gelecek.” (Durum- Teknolojik)

G1: “Olumsuz yanlarının olduğunu da düşünmüyorum. Çünkü teknoloji ilerliyor. Çağa ayak uydurmalyız.” (Durum- Teknolojik)

N1: “Ölçme değerlendirme de kullanılabilir bak. O konuda konuşmuştuk. Biz de rahat ederiz. Çocuklar da rahat eder. Çünkü biraz önce dedim ya doğru yazma konusunda bazı çocuklar

yazısını doğru düzgün yazamıyor. Eee orada doğru yazacağı için öğretmenin değerlendirmesi de kolaylaşacaktır.” (Durum- Ölçme değerlendirme)

Z1: “Bizde derste işlediğimiz konunun ne kadar çocuklar tarafından öğrenildiğini, kavrandığını bu etkinlikler sayesinde ölçebiliyoruz. Yani bizim de eee hani uı çocuğa ne kadar neyi uı neyi ne kadar verdiğimizizi eee kontrol etmemiz açısından gayet güzel. Değerlendirme yapabiliyoruz. Çocuk derste öğrenmiş mi, ne kadar öğrenmiş.” (Durum- Ölçme değerlendirme)

N1: “Avantajları çok fazla. Hocalarımın da söylediği gibi anında değerlendirmesi güzel.” (Durum- Ölçme değerlendirme)

Z1: “Sınıfların kalabalık olmaması gerekiyor. Bütün çocuklara bu etkinlikleri yaptırabilmek için eee belli bir sayının altında olması gerekiyor. Sınıflar çok kalabalık.” (Durum- Öğrenci sayısı)

Z1: “Bu etkinlikler hazırlanırken de kazanımlarımıza uygun olarak hazırlamak gerekir diye düşünüyorum.” (Durum- Kazanım)

G1: “Matematikte çocuklar istenilen başarıyı elde edemiyorlar. Bu şekilde olursa ben inanıyorum ki matematikte de üstün başarı sağlayacaklar. Öğrencilerin diğer derslerini de etkileyebilir.” (Ders- Çeşitlilik)

Z1: “...inşallah diğer derslerde de sürekli internetten gireriz diye düşünüyorum.” (Ders- Çeşitlilik)

N1: “Bu diğer derslerde de kullanılacak bir yöntem olduğunu düşünüyorum ben.” (Ders- Çeşitlilik)

N1: “Web 2.0’ın avantajları çok fazla, her derste kullanılabilir.” (Ders- Çeşitlilik)

Geliştirilen Web 2.0 Ölçme Değerlendirme Araçlarının Öğrencideki Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri geliştirilen Web 2.0 ölçme değerlendirme araçlarının öğrencideki etkisi sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen bulgular, yüzde dağılımları ve frekans ile Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

Geliştirilen Web 2.0 Ölçme Değerlendirme Aracının Öğrencideki Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

TEMA	KATEGORİ	%	KOD	FREKANS
Öğrencideki Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri	Oyun (f=19)	8,44	Yarışma	7
			Oyunlaştırma	12
	Keyif (f=63)	28	Eğlenceli	44
			Mutluluk verici	14
			Meraklandırıcı	5
	Duyuşsal beceri (f=60)	26,66	Sorumluluk	6
			Motivasyon	34
			Özgüven	9
			Öz değerlendirme	11
			Öğretici	25
			Dikkat	10
			Öğrenme süreci (f=80)	35,55
	Pekiştirici	24		
	Faydalı	7		
Yardım alma	2			
Ders (f=3)	1,35	Çeşitlilik	3	

Tablo 3’de yer alan veriler incelendiğinde öğretmenlerin geliştirilen Web 2.0 ölçme değerlendirme aracının öğrencideki etkisine ilişkin görüşlerinde öğrencilerin öğrenme süreçlerinin etkilendiğine daha çok değinmişlerdir. Bulgulara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Z1: “Bazen açıyorum gösteriyorum. Bakın. Bu da yapmış. Bu da yapmış. Şurada şu kadar doğrunuz var. Bu kadar yanlısınız var. Açıyorum önlerine. Öğretmenim benimkine de bakar mısınız? Ben ne kadar sürede yapmışım falan gibi birbirleriyle birazda rekabete girdiler resmen o şekilde de.” (Oyun- Yarışma)

Z1: “Kısa sürede yapmaya çalışıyorlar çocuklarda artık. Rekabette işin içine girdiği için daha kısa sürede yapmaya çalışıyorlar.” (Oyun- Yarışma)

N1: “Puan olayı onları zaten yarış halindeler. Puanı en çok kim alacak. Birbirleriyle puan konuşuyorlar. Senin puanın bu kadar, benim puanım bu kadar.” (Oyun- Yarışma)

G1: “Teknoloji çağında olduğu için çocuklar evde de oyun oynadıkları için oyun gibi geldi.” (Oyun- Oyunlaştırma)

G1: “*Ödev gibi gelmiyor. Daha çok oyun gibi geliyor.*” (Oyun- Oyunlaştırma)

G1: “*Kazanımlarda, derslerde işlenirken çok zora kaçıyoruz oysa ki daha kısa bunun gibi oyunlaştırılarak verilse eee çocuklar daha kalıcı öğrenme sağlayacaklar.*” (Oyun- Oyunlaştırma) (Öğrenme süreci- Öğretici)

Z1: “*Zorunlu bir ders olarak değil de oyun aracı görüyorlar. Oyun aracı olarak gördükleri içinde hocamın dediği gibi istemeden öğreniyor çocuklar artık ve hoşlarına da gidiyor.*” (Oyun- Oyunlaştırma)

N1: “*Çocukların yaptıkları işlerden zevk almalarını da sağlıyor.*” (Keyif- Eğlenceli)

G1: “*Severek yapıyorlar sonuç itibariyle. Bu da güzel, eğlenceli, severek yaptıkları bir çalışma.*” (Keyif- Eğlenceli)

Z1: “*Severek katılıyorlar yani severek yapıyorlar. Sınıfta da aynı şekilde severek yapıyorlar.*” (Keyif- Eğlenceli)

G1: “*Hani ödev veriyoruz, ödev kontrol ediyoruz. İşte arada sırada sınavlar yapıyoruz vs. Bu rutinlikten çıktılar. Değişiklikler çok hoşlarına gidiyor çocukların. Farklıklar hoşlarına gidiyor.*” (Keyif- Eğlenceli)

Z1: “*Neyi ne kadar becerebiliyorlar mutlu oluyorlar.*” (Keyif- Mutluluk verici)

Z1: “*Mutlu oluyorlar.*” (Keyif- Mutluluk verici)

G1: “*Puan almamız bizi mutlu ediyor, sonra metinleri hatırlamamızı sağlıyor dediler.*” (Keyif- Mutluluk verici)

G1: “*Okulda farklı bir aktivite yaptığımızda hemen çocuklar keyifleniyorlar. Çocuklar mutlu oluyorlar.*” (Keyif- Mutluluk verici)

N1: “*Hem merak ediyor ne yapacağını arkasından ne geleceğini merak ediyor. Şimdi bu etkinliklerin, ertesi günkü etkinliği düşünmeye başlıyorlar. Orada buysa demek ki bunda bu olabilir ya da şu mu ki. Ha bir merak, öğrenme merakı oluştu.*” (Keyif- Meraklandırıcı)

G1: “*Farklı farklı etkinlikler içermesi yönünden güzel, cazip, merak uyandırıyor.*” (Keyif- Meraklandırıcı)

G1: “*Birde şeye dönüştü bu yeme içme gibi bir olaya dönüştü. Birkaç günde olsa. Alışkanlığa dönüştü çocukta. Ben bunu yapayım. Bu benim görevim şeklinde oldu.*” (Duyuşsal beceri- Sorumluluk)

Z1: “*Çocuklar tarafından evet benimsendi.*” (Duyuşsal beceri- Sorumluluk)

N1: “*Derse katılmayanlar oradan katılıyorlar.*” (Duyuşsal beceri- Sorumluluk)

Z1: “*Kendisi yapacak, kendisi başaracak, yaptığı şeyin doğruluğunu yanlışlığını görecek, nerede yanlış yaptığının farkına varacak.*” (Duyuşsal beceri- Sorumluluk)

G1: “*...hatta derse katılmayan öğrenciler bile hemen yapmaya çalışıyorlar. Bir gün öğrenilmiş şey var. Hiç eee şeye katılmayan öğrenci o dikkatimi çektii. İki gündür öğretmenim ben yaptım diye mesaj geliyor...*” (Duyuşsal beceri- Motivasyon)

Z1: “*Bende kalkayım bende yapayım. Bende işte öğreneyim gibisinden bu tür etkinliklerin sınıfta yapılabilmesi güzel oluyor.*” (Duyuşsal beceri- Motivasyon)

Z1: “*... daha iyi yapmaya daha doğru yapmaya kendini motive ediyor ve eee yapıyor da doğrusunu yapıyor da. Şimdi dedim ya ben orada sonuçları gösteriyorum. Ertesi gün neyi ne kadar doğru yapmış diye gösteriyorum. Sonuçları gördükleri için daha bir hevesle daha bir dikkatle daha bir motive oluyorlar yaparken...*” (Duyuşsal beceri- Motivasyon)

Z1: “*Etkinlik gönderecek öğretmen bunun bilincindeler artık. Hani ne kadar doğru yaparsam ne kadar iyi yaparsam ne kadar derse katılırsam bana gönderilen etkinliği de ben o kadar iyi yaparım. Bir heyecanla eee hani doğru yapmaya doğrusunu öğrenmeye, derse katılmaya çalışıyor. Motive etti diye düşünüyorum çocukları.*” (Duyuşsal beceri- Motivasyon)

Z1: “*Çocuklarda işte dediğim gibi en kısa sürede yapmak için motive oldular. En doğrusunu yapmak için motive oldular.*” (Duyuşsal beceri- Motivasyon)

G1: “*Öz güvenleri özgüvenleri yerine geldi. Çünkü biz bir dolu deneme sınavı yapıyoruz. Çocuk orada yerlerde ama yapamadığını düşünüyor. Karamsarlığa kapılıyor. Eee oysa bu etkinlikleri yaptığında ben de yaptım ben de yaptım diye uı şeye kavuşuyor. Özgüvene kavuşuyor ve kendine güveni geliyor.*” (Duyuşsal beceri- Özgüven)

G1: “*Özgüvenleri yerine geldi. En güzeli o. Ben de yapabiliyorum, ben de bildim. Ben de bundan yüksek puan aldım şeklinde özgüvenleri de yerine geldi böylelikle.*” (Duyuşsal beceri- Özgüven)

Z1: “*Seviyeye uygun olunca çocuk bakıyor evet ben bunu yapabiliyorum. Yapabildiğini gördüğünde de belki sınıf ortamında kendini ifade edemiyor ama eee evde yaparken yapabildiğini görüyor. Evet ben bunu yapabiliyorum. Özgüveni geliyor. İçine kapanık çocuklar bile artık yavaş yavaş açılmaya başladılar.*” (Duyuşsal beceri- Özgüven)

G1: “Kendi kendini değerlendirmesi daha iyi şu an mı şu durumda yani açıkçası. Kendi kendini değerlendirip kendi kendini gözlemlemesi. İşte ben bunu yapabiliyorum demesi daha mı olumlu sonuçlar veriyor gibi şu an.” (Duyuşsal beceri- Öz değerlendirme)

G1: “Anında geri dönüş alıyor çocuk. Bu da mı güzel bir şey çocuk açısından. Kendini anında değerlendiriyor.” (Duyuşsal beceri- Öz değerlendirme)

Z1: “Çocuklar kendi kendilerini de değerlendiriyorlar. Neyi ne kadar öğrendiğimi ne kadar sürede yapıyorum. Çocuk kendini de değerlendiriyor...” (Duyuşsal beceri- Öz değerlendirme)

N1: “Bir konuyu aynı etkinliği iki üç kere yapamıyoruz ama çocuk bir sınıfta yapıp birde Web 2.0’da yaptığı zaman öğrenmiş oluyor.” (Öğrenme süreci- Öğretici)

G1: “Eğitim sistemimizde bu şekilde olsa aslında daha verimli olurdu. Aynen sizin hazırladığınız gibi. Basitten karmaşığa doğru. Kolaydan zora doğru olsa. İki kalıcı öğrenmede olacak. Daha etkili öğrenme olacak.” (Öğrenme süreci- Öğretici)

N1: “Tekrardan aynı etkinliği bir daha tekrardan yapıp puan yükseltmesi kalıcı öğrenmeye sebep oldu.” (Öğrenme süreci- Pekiştirici) (Öğrenme süreci- Öğretici)

Z1: “O öğrendiklerinin kalıcı olmasını sağlıyor. Çocuklar açısından öğrenilenlerin kalıcı olmasını sağlıyor. Dediğim gibi yaparak yaşayarak öğrendikleri için eee herhalde öğrenme çok daha etkili oluyor.” (Öğrenme süreci- Öğretici)

G1: “İşlediğimiz konu yaptığımız etkinlikler destek şey yapacağım ödev göndereceğim. Çocuklar onu dikkatle dinlemeye çalışıyorlar.” (Öğrenme süreci- Dikkat)

N1: “Dikkatli dinlemeye başladılar.” (Öğrenme süreci- Dikkat)

N1: “Dikkatleri bir kat daha arttı.” (Öğrenme süreci- Dikkat)

Z1: “Çocukların dikkati ister istemez artıyor ve kısa sürede yapmak için daha bir dikkatli yapıyor.” (Öğrenme süreci- Dikkat)

G1: “...Öyle bir zamanımız yok çünkü. Eee bu ne derece verimli oluyor. Bence çok verimli olmuyor. Sadece farklı soru türlerini görüyorlar. Ona aile ilgilenecekte, onun üstünde durmakta, tek tek soruları değerlendirecekte çözecekte vs. Ancak o zaman verimli oluyor. Ama böyle geri dönüşte daha çabuk kalıyor.” (Öğrenme süreci- Geri dönüş)

G1: “...Hatta hani veliler derdi hocam bu linki ne gönderiyorsunuz, neden gönderiyorsunuz, çok fazla oluyor, ödevlerimiz çok fazla oluyor şeklinde geri dönüş olmadı...” (Öğrenme süreci- Geri dönüş)

Z1: “Eve gittiklerinde hemen anında ben eve gitmeden öğretmenim yaptım diye mesaj geliyor yani.” (Öğrenme süreci- Geri dönüş)

N1: “Sınıfta yaptığı için tekrar olunca öğrenme daha kolaylaşıyor. Çünkü sınıfta yapıyorsunuz etkinliği o tekrar ediyor ya o. Web 2.0 tabanlı eee öğrenme kolaylaşıyor. Tekrar ettiği için yani pekiştireç oluyor.” (Öğrenme süreci- Pekiştirici)

Z1: “Sınıfta da etkinliklerimiz yapıldığı için orada tekrar edilmesi, çocuklar için bir pekiştireç oluyor.” (Öğrenme süreci- Pekiştirici)

G1: “Ders kitaplarına yaptığımız etkinliklerinde tekrar olması açısından pekiştireç rolü oynuyor. Bu açılardan gayet güzel.” (Öğrenme süreci- Pekiştirici)

Z1: “Çocuklar açısından öğrenebilmesi açısından, aktif olması açısından, derse katılmaları açısından faydalı olur diye düşünüyorum.” (Öğrenme süreci- Faydalı)

G1: “...Türkçeden destek amaçlı olması açısından da gayet güzel oldu bence. Anlamalarının gelişmesi açısından.” (Öğrenme süreci- Faydalı)

G1: “Geliştirilen Web 2.0 ölçme değerlendirme aracının öğrencilere faydası olduğunu düşünüyorum.” (Öğrenme süreci- Faydalı)

G1: “Avantajları olduğu gibi dezavantajları da var. Çocuk kendisi yapıyorsa. Evet avantajlı ama veliden yardım alıyorsa sıkıntı yaratıyor. Çocuğun neyi ne kadar bildiğini eee net olarak bilemeyiz.” (Öğrenme süreci- Yardım alma)

N1: “Evde birinden yardım almış olabilir. Eee kitaba bakmış olabilir hiçbir şey yapamasa.” (Öğrenme süreci- Yardım alma)

Z1: “Anne diyor ki diğer derslerden gönderebiliyor musunuz hocam, aynı etkinliklerden diye geri dönütler geliyor.” (Ders- Çeşitlilik)

G1: “Keşke tüm derslerimizde böyle pratik, kısa kısa etkinlikler olsa.” (Ders- Çeşitlilik)

Geliştirilen Web 2.0 Ölçme Değerlendirme Araçlarının Kullanımına İlişkin Öğrenci Günlüklerinde Yer Alan Öğrenci Görüşleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin geliştirilen Web 2.0 ölçme değerlendirme araçlarının kullanımına ilişkin öğrenci günlüklerinde yer alan sorulara verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen bulgular, yüzde dağılımları ve frekans ile Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8, Tablo 9, Tablo 10, Tablo 11, Tablo 12 ve Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 4

Daha Önce Web 2.0 Ölçme Değerlendirme Aracı Kullanma Durumları

KATEGORİ	KOD	%	FREKANS
-----------------	------------	----------	----------------

Kullanma Durumları	Evet	10	7
	Hayır	70	63

Tablo 4’de yer alan veriler incelendiğinde öğrencilerin daha önce Web 2.0 aracı kullanıp kullanmadığı 2 kodla oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerden 7 (%10) kişi daha önce Web 2.0 ölçme değerlendirme aracı kullandığını, 63 (%90) kişi daha önce Web 2.0 ölçme değerlendirme aracı kullanmadığını ifade etmiştir.

Tablo 5

Geliştirilen Web 2.0 Ölçme Değerlendirme Araçlarının Öğrencilerin Meraklarını Artırma Durumları

KATEGORİ	KOD	%	FREKANS
Meraklarını Artırma Durumları	Evet	100	70
	Hayır	0	0

Tablo 5’de yer alan veriler incelendiğinde geliştirilen Web 2.0 ölçme değerlendirme araçlarının öğrencilerin merakını artırma ya da artırmama durumlarının iki kodla oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerden 70 (%100) kişi geliştirilen Web 2.0 ölçme değerlendirme araçlarının merakını artırdığını, 0 (%0) kişi geliştirilen Web 2.0 ölçme değerlendirme araçlarının merakını artırmadığını ifade etmiştir.

Tablo 6

Geliştirilen Web 2.0 Ölçme Değerlendirme Araçlarının Öğrencilerin Merakını Artırma Nedenleri

TEMA	KATEGORİ	%	KOD	FREKANS
Merakını Artırma Nedenleri	Kolaylık (f=3)	1,86	Pratik	1
			Kolay	2
	Durum (f=14)	8,58	Teknolojik	10
			Kullanışlı	3
			Farklı	1
	Keyif (f=107)	65,64	Eğlenceli	63
			Güzel	22
			Heyecan verici	6
			Sevmek	2
			İlgi çekici	4

		Öğretici	23
		Pekiştirici	7
Öğrenme süreci (f=39)	23,92	Öğrenme seviyesi	1
		Etkin katılım	1
		Destekleyici	1
		Araştırma	6

Tablo 6’da yer alan veriler incelendiğinde Web 2.0 araçları etkinliklerinin öğrencilerin merakını keyif verdiği için etkilediğine daha çok değinmişlerdir. Bulgulara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Ö67: “*Evet pratik ve eğlenceli olması.*” (Kolaylık- Pratik) (Keyif- Eğlenceli)

Ö39: “*Evet artırdı. Çünkü çok kolay ve güzeldi.*” (Kolaylık- Kolay) (Keyif- Güzel)

Ö49: “*Artırdı. Eğlenceli ve kolaydı.*” (Kolaylık- Kolay) (Keyif- Eğlenceli)

Ö51: “*Evet artırdı. Çünkü bilgisayar gibi teknolojik aletlerde ödev yapmayı, araştırmayı çok seviyorum.*” (Durum- Teknolojik)

Ö31: “*Evet artırdı. Teknolojik ürün ile araştırmayı seviyorum.*” (Durum- Teknolojik)

Ö70: “*Artırdı çünkü hem okulda hem de evde ders yapıyoruz.*” (Durum- Kullanışlı)

Ö3: “*Evet merakımı artırdı. Çünkü onunla zamanımı iyi değerlendiriyorum ve onu da derslere artık daha çok merakımı artırdı.*” (Durum- Kullanışlı)

Ö38: “*Evet artırdı. Dersler için tekrar oluyor. Etkinlikleri her zaman farklı oluyor.*” (Durum- Farklı)

Ö1: “*Evet artırdı. Çünkü eğlenceli, öğretici, güzel etkinlikleri var. Bu yüzden merakımı artırdı.*” (Keyif- Eğlenceli) (Keyif- Güzel) (Öğrenme süreci- Öğretici)

Ö63: “*Artırdı çünkü internet üzerinden yapılıyor ve eğlenceli.*” (Keyif- Eğlenceli) (Durum- Teknolojik)

Ö5: “*Evet. Çünkü eğlenceli, öğretici ve etkinlikler çok güzel bu nedenle derslerime olan merakım arttı.*” (Keyif- Güzel) (Keyif- Eğlenceli) (Öğrenme süreci- Öğretici)

Ö6: “*Benim derse olan merakımı artırdı. Çünkü içinde çok güzel etkinlikler var.*” (Keyif- Güzel)

Ö54: “*Artırdı. Nedeni ise benim telefonumda araştırdığım ve öğrendiğim bilgiler beni heyecanlandırdı.*” (Keyif- Heyecan verici)

Ö51: “Evet artırdı. Çünkü meraklandırdı ve heyecanlandırdı.” (Keyif- Heyecan verici)

Ö10: “Evet. Çünkü eğlenceli ve severek yapıyorum.” (Keyif- Sevmek) (Keyif- Eğlenceli)

Ö11: “Evet severek yapıyorum. Çünkü çok eğlenceli, ilgimi çok çekiyor.” (Keyif- İlgi çekici) (Keyif- Eğlenceli)

Ö67: “Derslere olan merakımı artırdı. İlğimi çekti. Eğlenceli.” (Keyif- İlgi çekici) (Keyif- Eğlenceli)

Ö34: “Merakımı artırdı. Çünkü daha çok öğreniyorum.” (Öğrenme süreci- Öğretici)

Ö7: “Evet. Çünkü eğlenceli, öğrendiklerimi pekiştiriyorum. Derslerdeki merakım artıyor ve dersleri daha da seviyorum.” (Öğrenme süreci- Pekiştirici) (Keyif- Eğlenceli)

Ö45: “Bilincimizi artırdı.” (Öğrenme süreci- Öğrenme seviyesi)

Ö54: “Evet artırdı. Her derse katılıyorum.” (Öğrenme süreci- Etkin katılım)

Ö22: “Evet artırdı. Çünkü konuları anlamayan arkadaşlarımızın anlamasını sağladı.” (Öğrenme süreci- Destekleyici)

Ö47: “Evet. Gördüğüm bilgileri araştırıp ders başarıyı artırıyorum.” (Öğrenme süreci- Araştırma)

Tablo 7

Geliştirilen Web 2.0 Ölçme Değerlendirme Araçlarının Türkçe Dersinde Kullanımı Hakkında Öğrencilerin Gözlemleri ve Değerlendirmeleri

TEMA	KATEGORİ	%	KOD	FREKANS
Öğrencilerin Gözlemleri ve Değerlendirmeleri	Kolaylık (f=24)	14,90	Kolay	24
	Durum (f=14)	8,69	Teknolojik	1
			Ayrıntılı	2
			Kullanışlı	11
	Keyif (f=71)	44,09	Eğlenceli	26
			Güzel	32
			Heyecan verici	2
			İlgi çekici	4
			Meraklandırıcı	7
	Ders (f=4)	2,48	Çeşitlilik	4
	Duyuşsal beceri (f=19)	11,80	Öz değerlendirme	18
			Motivasyon	1
			Öğretici	18
	Öğrenme süreci	17,39	Pekiştirici	3
Başarı			4	

(f=28)		Yararlı	1
		Özetleyici	1
		Detayları kavrama	1
Oyun (f=1)	0,65	Oyunlaştırma	1

Tablo 7’de yer alan veriler incelendiğinde Web 2.0 araçları etkinliklerinin Türkçe dersinde kullanımı hakkında öğrencilerin gözlemleri ve değerlendirmeleri sonucunda keyif verdiği daha çok değinmişlerdir. Bulgulara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Ö69: “Kolaydı. Çabucak yapılabilecek bir şekildeydi.” (Kolaylık- Kolay)

Ö25: “Kullanması çok rahat ve kolay.” (Kolaylık- Kolay)

Ö17: “Daha güzel internet çalışması var. Çok güzel.” (Durum- Teknolojik)

Ö19: “Güzel bir etkinlik bu etkinliği tasarlayanlara çok teşekkür ederim. Çok eğlenceli ve detaylı.” (Durum- Ayrıntılı) (Keyif- Eğlenceli)

Ö17: “Bence Web 2.0 çok güzel çünkü boş zamanlarımda oynuyorum. Çok güzel bir uygulama.” (Durum- Kullanışlı) (Keyif- Güzel)

Ö59: “Güzel, öğretici, eğlendirici ve iyi bir uygulama ve sadece birkaç dakika sürdüğü için güzel.” (Durum- Kullanışlı) (Keyif- Güzel) (Öğrenme süreci- Öğretici) (Keyif- Eğlenceli)

Ö7: “Eğlenceli ve dinlenirken hem bir yandan da etkinlik yapmak bana gerçekten eğlenceli geliyor.” (Keyif- Eğlenceli)

Ö54: “Evde sıkıldığım ve etkinlikleri yapmış olduğum zamanlarda, yapılması zorunlu olmayan etkinlikleri yapıyorum. Bu yüzden çok güzel.” (Keyif- Güzel)

Ö15: “Bence güzel bir uygulama ve bu yüzden bu etkinliklerin devamı gelmeli.” (Keyif- Güzel)

Ö21: “Çocukların ders heyecanını artırıyor. Daha çok yapmak isterim.” (Keyif- Heyecan verici)

Ö6: “Bence çok eğlenceli. Derse olan merakımı, heyecanımı artırdı.” (Keyif- Heyecan verici)

Ö18: “Derlere olan ilgimi artırıyor. Boş vakitlerimi eğlenceli hale getirip daha çok çalışmamı sağlıyor.” (Keyif- İlgi çekici) (Keyif- Eğlenceli)

Ö2: “Bence güzel, eğlenceli, merak edici ve eğitime olan merakımı artırıyor.” (Keyif- Meraklandırıcı) (Keyif- Güzel) (Keyif- Eğlenceli)

Ö63: “Benim gözlemim bence çok güzel bir etkinlik ve merakımı artırdı.” (Keyif- Meraklandırıcı) (Keyif- Güzel)

Ö11: “Güzel, iyi ve mükemmeler. Çünkü çok güzeller. Bir de diğer derslerimizde olsaydı çok iyi olurdu.” (Ders- Çeşitlilik) (Keyif- Güzel)

Ö50: “Kendimi daha rahat değerlendirebiliyorum.” (Duyuşsal beceri- Öz değerlendirme)

Ö6: “Bence ders çalışma isteğimizi artırıyor, daha eğlenceli bir şekilde ders çalışabiliyorum.” (Duyuşsal beceri- Motivasyon) (Keyif- Eğlenceli)

Ö16: “İlgimizi artırıyor ve eğleniyoruz. Eğitiyor, öğretiyor ve merakımızı daha da artırıyor.” (Öğrenme süreci- Öğretici) (Keyif- Eğlenceli) (Keyif- Meraklandırıcı)

Ö62: “Çok güzel bir uygulama olmuş. Çünkü bilmediğim konuları oradan öğreniyorum.” (Öğrenme süreci- Öğretici)

Ö8: “Türkçe dersinde hem zaman pekiştiriyor ve özetliyor.” (Öğrenme süreci- Pekiştirici) (Öğrenme süreci- Özetleyici)

Ö14: “Eğlencemizi artırıyor. Tekrarlıyoruz ve unutmuyoruz.” (Öğrenme süreci- Pekiştirici) (Keyif- Eğlenceli)

Ö42: “Benim performansımı artırdı.” (Öğrenme süreci- Başarı)

Ö5: “Bence bu uygulama çok güzel. Çocukların boş zamanlarında hem eğlenip hem öğrenmeleri için çok iyi etkinlikler ve oyunlar var. Bu nedenle çok yararlı.” (Öğrenme süreci- Yararlı) (Keyif- Güzel) (Keyif- Eğlenceli) (Öğrenme süreci- Öğretici)

Ö12: “Derslerde düşüncemizi artırıyor ve eğlenceli.” (Öğrenme süreci- Detayları kavrama) (Keyif- Eğlenceli)

Ö8: “Çünkü hem oyunlar var hem oynadıktan sonra sıralama var.” (Oyun- Oyunlaştırma)

Tablo 8

Geliştirilen Web 2.0 Ölçme Değerlendirme Araçlarının Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Başarısını Etkileme Durumları

KATEGORİ	KOD	%	FREKANS
Başarısını Etkileme Durumları	Artırdı	96,92	63
	Kararsız	1,54	1
	Artırmadı	1,54	1

Tablo 8’de yer alan veriler incelendiğinde geliştirilen Web 2.0 ölçme değerlendirme araçlarının öğrencilerin Türkçe dersindeki başarısını artırma durumları 3 kodla oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerden 63 (%96,92) kişi geliştirilen Web 2.0 araçlarının Türkçe dersindeki başarısını artırdığını, 1 (%1,54) kişi geliştirilen Web 2.0 araçlarının Türkçe dersindeki başarısını artırmadığı ve 1 (%1,54) kişi geliştirilen Web 2.0 araçlarının Türkçe dersindeki başarısını artırıp ya da artırmadığında kararsız kaldığını ifade etmiştir.

Tablo 9

Geliştirilen Web 2.0 Ölçme Değerlendirme Araçlarının Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Başarısını Artırma Nedenleri

TEMA	KATEGORİ	%	KOD	FREKANS
Dersindeki Başarısını Artırma Nedenleri	Durum	4,35	Teknolojik	1
	(f=2)		Dikkat	1
	Keyif	45,65	Eğlenceli	16
	(f=21)		İlgi çekici	4
			Heyecan verici	1
	Kolaylık	4,35	Pratik	2
	(f=2)			
	Öğrenme süreci	45,65	Pekiştirici	5
	(f=21)		Öğretici	16

Tablo 9’de yer alan veriler incelendiğinde geliştirilen Web 2.0 ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin öğrencilerin Türkçe dersindeki başarısını artırma nedeni olarak keyif vermesine ve öğrenme sürecini etkilemesine daha çok değinmişlerdir. Bulgulara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Ö14: “Artırdı çünkü internet üzerinden yapılıyor.” (Durum- Teknolojik)

Ö15: “Artırdı. Çünkü çok eğlenceli olması aklımda kalmasını sağlıyor ve derste başarılı olmamı sağlıyor.” (Keyif- Eğlenceli)

Ö43: “Web 2.0 benim Türkçe dersimdeki ilgimi artırdı çünkü çok eğlenceli sorular hazırlanıyor.” (Keyif- İlgi çekici) (Keyif- Eğlenceli)

Ö52: “Evet artırdı ve heyecanımı artırıyor.” (Keyif- Heyecan verici)

Ö5: “Evet artırdı. Çok azdı ve öğreticiydi.” (Kolaylık- Pratik) (Öğrenme süreci- Öğretici)

Ö41: “Evet artırdı çünkü okulda işlediğimiz konuları tekrarlayacağım için Türkçe dersindeki başarılarımı artırdı.” (Öğrenme süreci- Pekiştirici)

Ö19: “Başarımı artırdı ve konular daha iyi anlamamı sağladı.” (Öğrenme süreci- Öğretici)

Tablo 10

Öğrencilerin Geliştirilen Web 2.0 Ölçme Değerlendirme Araçlarını Diğer Derslerde Kullanmayı Tercih Durumları

KATEGORİ	KOD	%	FREKANS
Tercih Durumları	Evet	93,84	61
	Hayır	6,16	4

Tablo 10’da yer alan veriler incelendiğinde öğrencilerin geliştirilen Web 2.0 ölçme değerlendirme araçlarını diğer derslerde kullanma durumları 2 kodla oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerden 61 (%93,84) kişi geliştirilen Web 2.0 ölçme değerlendirme araçlarını diğer derslerde kullanmak istediğini, 4 (%6,16) kişi geliştirilen Web 2.0 ölçme değerlendirme araçlarını diğer derslerde kullanmak istemediğini ifade etmiştir.

Tablo 11

Geliştirilen Web 2.0 Ölçme Değerlendirme Araçlarının Türkçe Dersinde Öğrencilere Sağladığı Yarar Durumları

KATEGORİ	KOD	%	FREKANS
Yarar Sağlama Durumları	Evet	92,30	60
	Hayır	3,09	2
	Kararsız	4,61	3

Tablo 11’de yer alan veriler incelendiğinde geliştirilen Web 2.0 ölçme değerlendirme araçlarının Türkçe dersinde öğrencilere sağladığı yarar durumları 3 kodla oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerden 60 (%92,3) kişi geliştirilen Web 2.0 ölçme değerlendirme araçlarının Türkçe dersinde yarar sağladığını, 2 (%3,09) kişi geliştirilen Web 2.0 ölçme değerlendirme araçlarının Türkçe dersinde yarar sağlamadığını ve 3 (%4,61) kişi geliştirilen Web 2.0 ölçme değerlendirme araçlarının Türkçe dersinde yarar sağladığı ya da sağlamadığı konusunda kararsız kaldığını ifade etmiştir.

Tablo 12

Öğrencilerin Geliştirilen Web 2.0 Ölçme Değerlendirme Aracı Etkinliklerini Cevaplarken Ortamlara Göre Tercih Durumları

KATEGORİ	KOD	%	FREKANS
Tercih Durumları	Okulda	14,92	10
	Evde	73,13	49
	Hem okulda hem evde	11,95	8

Tablo 12’de yer alan veriler incelendiğinde öğrencilerin geliştirilen Web 2.0 ölçme değerlendirme aracı etkinliklerini cevaplarken ortamlara göre tercih durumlarının 3 kodla oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerden 10 (%14,93) kişi geliştirilen Web 2.0 ölçme değerlendirme aracı etkinliklerini okulda cevaplamak istediğini, 49 (%73,13) kişi geliştirilen Web 2.0 ölçme değerlendirme aracı etkinliklerini evde cevaplamak istediğini ve 8 (%11,94) kişi geliştirilen Web 2.0 ölçme değerlendirme aracı etkinliklerini hem okulda hem evde cevaplamak istediğini ifade etmiştir.

Tablo 13

Öğrencilerin Geliştirilen Web 2.0 Ölçme Değerlendirme Aracı Etkinliklerini Cevaplama Süreleri

KATEGORİ	KOD	%	FREKANS
Cevaplama Süreleri	1 dakikadan az	46,26	31
	1 ile 3 dakika arası	49,25	33
	3 dakikadan fazla	4,49	3

Tablo 13’de yer alan veriler incelendiğinde öğrencilerin geliştirilen Web 2.0 ölçme değerlendirme aracı etkinliklerini cevaplama süreleri 3 kodla oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerden 31 (%46,26) kişi geliştirilen Web 2.0 ölçme değerlendirme aracı etkinliklerini 1 dakikadan az sürede cevapladığını, 33 (%49,25) kişi geliştirilen Web 2.0 ölçme değerlendirme aracı etkinliklerini 1 ile 3 dakika arası sürede cevapladığını ve 3 (%4,49) kişi geliştirilen Web 2.0 ölçme değerlendirme aracı etkinliklerini 3 dakikadan fazla sürede cevapladığını ifade etmiştir.

4. Tartışma

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda geliştirilen Web 2.0 araçlarının kullanılabilirliği konusunda cevaplama kolaylığı, yönerge, uygulama kolaylığı, puanlama kolaylığı, ekonomik, teknolojik, puanları yorumlama, öğrenci seviyesi, nesnellik olmak üzere 9 kodla oluştuğu görülmektedir. Alan yazın tarandığında yapılan bu çalışmaya benzer çalışmaların ilkökul düzeyinde sayıca az olması ya da hiç olmamasından dolayı dolaylı kaynaklardan yararlanılarak tartışılmıştır.

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda geliştirilen Web 2.0 araçlarının kullanılabilirliği konusunda cevaplama kolaylığı olmasının sebebi öğrencilerin sanal ortamda yazmalarının kolay ve pratik olması, öğrencilerin teknolojiye yatkınlıklarının olması ve sanal ortamda cevapladıkları için öğrencilerin derste motivasyonlarının arttığı için daha rahat cevapladıkları ve öğrencilerin velilerden yardım almadan etkinlikleri kolayca cevaplayabildiklerinden dolayı cevaplama kolaylığı olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda geliştirilen Web 2.0 araçlarının kullanılabilirliği konusunda yönerge olduğu Karaman, Yıldırım ve Kaban (2008) ve Gür Erdoğan ve Ayanoglu (2021)'nin yaptıkları çalışmalar ile örtüşmektedir. Karaman, Yıldırım ve Kaban (2008) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlere Web 2.0 araçlarının kullanımı ve tanıtımı hakkında bilgilendirme amacı ile çalışmaların yapılmasının gerekli olduğunu, Gür Erdoğan ve Ayanoglu (2021) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin EBA ders sitesi hakkında gerekli bilgiye sahip olmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda geliştirilen Web 2.0 araçlarının kullanılabilirliği konusunda yönerge olmasının sebebi yönergelerin öğrenciler tarafından anlaşılır olmasından dolayı hoşlarına gittiği, yönergelerin öğrencilerin anlayabileceği dilde, kolay, basit olduğu ve öğretmen ve öğrencilere gerekli durumlarda bilgilendirme amacı ile çalışmaların yapılması gerektiğinden dolayı yönerge olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda geliştirilen Web 2.0 araçlarının kullanılabilirliği konusunda uygulama kolaylığı olduğu Özer (2020), Akkaya (2019), Kalıncara (2017), Çelik (2006), Çetin ve Günay (2011)'in yaptıkları çalışmalar ile örtüşmektedir. Özer (2020) tarafından yapılan çalışmada çevrimiçi eğitim uygulamalarına öğrencilerin zaman ve mekandan bağımsız olarak rahatlıkla ulaşılabilmesinin eğitim öğretime esnek bir yapı sağladığı, Akkaya (2019) tarafından yapılan çalışmada Web 2.0 araçlarının kullanımının kolay olduğu, Kalıncara (2017) tarafından yapılan çalışmada çevrimiçi etkinliklerinin her mekanda ve her zamanda kullanılabilmesi gerektiği, Çelik (2006) tarafından yapılan çalışmada bilgisayar yardımı ile yapılan eğitimlerde ölçme ve değerlendirme açısından etkinlikleri uygulama

açısından daha az zaman harcadığı ve eğitim verimliliği açısından olumlu olduğu ve Çetin ve Günay (2011) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler web tabanlı öğretim materyallerinin uygulanabilirliği açısından olumlu görüş bildirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda geliştirilen Web 2.0 araçlarının kullanılabilirliği konusunda uygulama kolaylığı olmasının sebebi öğrencilerin teknolojik cihazları kullanmayı çok sevmesi ve eğlenceli bulmaları, öğrencilerin bireysel olarak tablet ve bilgisayarın olması gerektiği, Web 2.0 araçlarının kullanımının ve erişilebilirliğinin kolay ve basit olması ve öğrencilerin zaman ve mekandan bağımsız olarak Web 2.0 etkinliklerinin yapılması olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda geliştirilen Web 2.0 araçlarının kullanılabilirliği konusunda puanlama kolaylığı olduğu Demirkol ve Kılıç (2020), Çelik (2006), Buz (2012), Şimşek, Balaban ve Ergin (2016) ve Kırmacı ve Şahin İzmirli (2015)'nin yaptıkları çalışmalar ile örtüşmektedir. Demirkol ve Kılıç (2020) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin değerlendirmelerden aldığı puanlar ve genel ortalamasının otomatik olarak hesaplanmasının öğretmenler tarafından olumlu karşılandığı, Çelik (2006) tarafından yapılan çalışmada bilgisayar yardımı ile yapılan ölçme değerlendirme etkinliklerinden öğrencilerin aldığı puanların daha az zaman harcanarak belirlendiği, Buz (2012) tarafından yapılan çalışmada web ortamında öğrencilerin beceri, bilgi ve yeteneklerinin ölçülmesi ve etkinliklere verdikleri cevapların analiz edilmesinin daha hızlı ve daha kolay olduğu, Şimşek, Balaban ve Ergin (2016) tarafından yapıldığı çalışmada geliştirdikleri Web Tabanlı Uzman Sınav Sistemi ile öğrencilerin bilgi ve becerilerinin etkili ve verimli bir şekilde ölçüldüğü ve Kırmacı ve Şahin İzmirli (2015) tarafından yapılan çalışmada web tabanlı ölçme değerlendirme etkinlikleri öğrencilerdeki ve öğretim sistemindeki eksiklikleri belirlediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda geliştirilen Web 2.0 araçlarının kullanılabilirliği konusunda puanlama kolaylığı olmasının sebebi değerlendirme etkinliklerinin öğretmenin işini kolaylaştırıyor olması, öğrencinin etkinliklerde ne kadar doğru ne kadar yanlış yaptığını kolaylıkla görmesi, öğretmenin sınıfını ölçtüğü gibi kendini de ölçüyor olması, sınıf mevcudu fazla olma sınıflarda öğrencilerin ödevlere verdiği yanıtların hepsini kontrol etmenin çok zaman almakta fakat bu sayede öğrencilerin ödevlerini kontrol etmenin kısa sürede yapıldığı ve öğrencilerin etkinliklerden aldığı puanlara etkinlikten hemen sonra ulaşabilme olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda geliştirilen Web 2.0 araçlarının kullanılabilirliği konusunda ekonomik olduğu Korkmaz ve Tunç (2010) ve Mutluer ve Bavlı (2022)'nin yaptıkları çalışmalar ile örtüşmektedir. Korkmaz ve Tunç (2010) tarafından yapılan

çalışmada öğretmenlerin internet ve bilgisayar derslerde kullanamamasının ana sebebi olarak öğretim araçları eksikliği olduğu ve Mutluer ve Bavlı (2022) tarafından yapılan çalışmada çevrimiçi eğitimlere katılmada öğrencilerin teknolojik materyalleri temin etmede sıkıntı yaşadığı ve bu sebepten öğrenciler arasında eğitimde dijital bölünmeye ve fırsat eşitsizliğine neden olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda geliştirilen Web 2.0 araçlarının kullanılabilirliği konusunda ekonomik olmasının sebebi Web 2.0 etkinliklerinin kısa, çabuk ve pratik olmasından dolayı öğrencilerin ve öğretmenlerin zamanını almaması, bilgisayar, tablet, telefon gibi teknolojik araçlara derse giren bütün öğrencilerin ulaşabilmesi derslerin daha etkili ve verimli geçebileceği, bilgisayar, tablet, telefon gibi teknolojik araçlara derse giren bütün öğrencilerin ulaşamaması durumunda fırsat eşitsizliğine neden olabileceği ve ayrıca öğretmenlerin Web 2.0 etkinliklerini öğrencilere internet üzerinden gönderdikleri için fotokopi kağıdı maliyetinden tasarruf etmiş olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda geliştirilen Web 2.0 araçlarının kullanılabilirliği konusunda teknolojik olduğu Demirkol ve Kılıç (2020), Çıldır (2022), Demir (2014), Çelik (2006), Küfi ve Özgür (2009), Korkmaz ve Tunç (2010) ve Türker ve Dündar (2020)'nin yaptıkları çalışmalar ile örtüşmektedir. Demirkol ve Kılıç (2020) tarafından yapılan çalışmada web tabanlı etkinliklere farklı teknolojik aletlerden erişilebiliyor olması öğretmenler tarafından olumlu karşılandığı, Çıldır (2022) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin Web 2.0 araçlarını teknolojik araçlara erişim niteliği taşıdığı, Demir (2014) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitimde başarı sağlayabilmek için sistem ve altyapıyı güçlendirmek gerektiği, Çelik (2006) tarafından yapılan çalışmada eğitim çalışmalarının internet üzerinden ödevlendirilmesinin öğrenci ve eğitimcilerin belli bir ortama bağlı kalmadan eğitsel işlemleri yerine getirmelerine olanak sağladığı, Küfi ve Özgür (2009) tarafından yapılan çalışmada Web 2.0 etkinliklerinin uygulandığı derslerde internet bağlantısında ve teknolojik araç temininde sıkıntı yaşadıkları, Korkmaz ve Tunç (2010) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin derslerde internet ve bilgisayar kullanmamalarının ana sebebi olarak öğretim araçları eksikliği olduğunu ifade ettikleri ve Türker ve Dündar (2020) tarafından yapılan çalışmada EBA'nın verimli ve etkin kullanılabilmesi için internet ve donanım yetersizliğinin giderilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda geliştirilen Web 2.0 araçlarının kullanılabilirliği konusunda teknolojik olmasının sebebi öğretmenlerin teknoloji ve bilgisayar kullanma bilgisi yeterli olursa öğrencilere Web 2.0 etkinlikleri hazırlayabilecek, bilgisayar çağında olduğumuz için öğretmenlerin web tabanlı etkinlikleri kullanması gerektiği, derslerde teknolojiden yararlanılması dersin verimliliğini ve etkinliğini olumlu anlamda katkısı,

öğrencilere web tabanlı etkinlikler ile öğretimin yapılması öğrencilerin ilgi, dikkat ve motivasyonunu olumlu anlamda katkısı olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda geliştirilen Web 2.0 araçlarının kullanılabilirliği konusunda puanları yorumlama olduğu Türker ve Dünder (2020)'ın yaptıkları çalışmalar ile örtüşmektedir. Türker ve Dünder (2020) tarafından yapılan çalışmada EBA ile öğrencilerin takip edilebildiği ve yorumlayabildikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda geliştirilen Web 2.0 araçlarının kullanılabilirliği konusunda puanları yorumlama olmasının sebebi Web 2.0 araçları ile öğrencilerin etkinliklere verdikleri yanıtlar detaylı bir şekilde yorumlanabildiği, hedeflenen kazanımları ne derecede kazandığı, öğrencilerin eksiklerinin belirlenebildiği, öğrencileri anında izleme açısından kullanışlı olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda geliştirilen Web 2.0 araçlarının kullanılabilirliği konusunda öğrenci seviyesi olmasının sebebi Web 2.0 etkinlikleri öğrencilerin seviyelerine uygun olarak hazırlanırsa daha kullanışlı ve öğrenciler açısından daha faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda geliştirilen Web 2.0 araçlarının kullanılabilirliği konusunda nesnellik olmasının sebebi Web 2.0 araçları etkinliklerinin bütün öğrenciler tarafından aynı şekilde anlaşıldığı ve karmaşaya neden olmamasından dolayı daha faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda geliştirilen Web 2.0 araçlarının uygulanması konusunda kolay, yönerge, teknolojik, ekonomik, çeşitlilik, ölçme değerlendirme, geçerlilik, zaman, kazanım, öğrenci sayısı olmak üzere 10 kodla oluştuğu görülmektedir. Alan yazın tarandığında yapılan bu çalışmaya benzer çalışmaların ilkökul düzeyinde sayıca az olması ya da hiç olmamasından dolayı dolaylı kaynaklardan yararlanılarak tartışılmıştır.

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda geliştirilen Web 2.0 araçlarının uygulanması konusunda kolay olduğu Demirkol ve Kılıç (2020), Akkaya (2019), Gül ve Şahin (2017), Mustafa ve Şahin (2013), Yurdagül ve Bayrak (2014) ve Süral ve Girmen (2019)'in yaptıkları çalışmalar ile örtüşmektedir. Demirkol ve Kılıç (2020) tarafından yapılan çalışmada web tabanlı ölçme değerlendirme etkinliklerinin kolay, anlaşılır ve basit olduğu, Akkaya (2019) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin Web 2.0 etkinliklerini kolay bulduğu, Gül ve Şahin (2017) tarafından yapılan çalışmada artırılmış gerçeklik teknolojisi etkinliklerinin öğrenciler tarafından kullanımının kolay bulunduğu, Mustafa ve Şahin (2013) tarafından yapılan çalışmada internet tabanlı etkinliklere ulaşımının kolay olduğu, Yurdagül ve Bayrak (2014)

tarafından yapılan çalışmada web tabanlı biçimlendirmeye dönük değerlendirme sisteminin kullanılmasını kolay bulduğu ve Süral ve Girmen (2019) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin web tabanlı değerlendirme araçlarını kolaylıkla kullanabildikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda geliştirilen Web 2.0 araçlarının uygulanması konusunda kolay olmasının sebebi öğrencilerin Web 2.0 etkinliklerine ulaşımının, Web 2.0 etkinliklerinin öğretmenler tarafından uygulanmasının, Web 2.0 etkinliklerinin öğrenciler ve öğretmenler tarafından kullanımının kolay olması, öğrencilerin Web 2.0 etkinliklerini veli ve öğretmen desteği olmadan kolayca cevaplayabilmesi ve öğrenciler Web 2.0 etkinlikleri ile bilgiye daha kolay ulaşabildikleri olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda geliştirilen Web 2.0 araçlarının uygulanması konusunda yönerge olmasının sebebi öğrenci ve öğretmenlerin oluşturulan yönergeler ile geliştirilen Web 2.0 etkinliklerini rahatla yanıtladıklarını ve sorun yaşamadıkları olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda geliştirilen Web 2.0 araçlarının uygulanması konusunda teknolojik olmasının sebebi şimdiki çağın çocukları bilgisayar, tableti, televizyonu vb. teknolojik aletleri çok seviyor ve bu sebepten öğrenciler etkinlikleri sana ortamlarda yanıtlamayı daha çok sevdiler, az sayıdaki öğrencilerin Web 2.0 etkinliklerini yanıtlamak için internet ve teknolojik cihazlara ulaşmada sıkıntı yaşadıkları, öğrencilerin sınıflarında yaptıkları etkinlikler Web 2.0 etkinliklerine dönüştürüldüğünde daha çok ilgilerinde ve dikkatlerinde artış, bilgisayar ve teknoloji hayatın içinde bir şekilde teknolojik aletler ve gereken alt yapı sınıflara yapılması gerekmekte ve bu sayede öğrencilerin motivasyonunda artış olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda geliştirilen Web 2.0 araçlarının uygulanması konusunda ekonomik olmasının sebebi Web 2.0 etkinlikleri öğrencilerin zamanı almamakta ve zamandan ekonomiklik sağlaması, öğrencilerin Web 2.0 etkinliklerini yanıtlamaları için tablet, bilgisayar vb. teknolojik araç gerektiği, okulun fiziki ortamı ve imkânları öğrencilere göre dizayn edilmesi hem öğrencilerin hem de dersin verimliliğini artıracaktır, ölçme değerlendirme etkinliklerinin hızlı olarak yapılabilecek olması, kitap, kağıt ve fotokopi maliyetinin etkisini azaltabileceği olarak düşünülmektedir.

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda geliştirilen Web 2.0 araçlarının uygulanması konusunda çeşitlilik olduğu Karaman, Yıldırım ve Kaban (2008), Akkaya (2019), Uluyusal (2017) ve Cephe ve Balçıklı (2012)'nin yaptıkları çalışmalar ile örtüşmektedir. Karaman, Yıldırım ve Kaban (2008) tarafından yapılan çalışmada öğretmen ve öğrenciler ile

yapılan görüşmeler sonucunda Web 2.0 araçlarının diğer derslerde ve gelecekteki derslerde kullanılması gerektiği, öğretmen ve öğrencilere Web 2.0 araçlarının kullanımı hakkında bilgilendirme amacı ile çalışmaların yapılması gerekli olduğu, Akkaya (2019) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin diğer derslerde de kullanmak istedikleri, Ulusoy (2017) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin çevrim içi etkinliklerin diğer derslerde de kullanılmasını istedikleri ve Cephe ve Balçıkanlı (2012) tarafından yapılan çalışmada Web 2.0 araçlarının diğer derslerde de kullanılması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda geliştirilen Web 2.0 araçlarının uygulanması konusunda çeşitlilik olması sebebi Web 2.0 etkinliklerinin öğrenciler tarafından çok sevildiği ve eğlenceli bulunduğu, öğrencilerin dersin kazanımlarını anlamasını kolaylaştırdığı, öğrencinin ilgi, dikkat ve motivasyonu sağladığı için diğer derslerde de rahatlıkla kullanılabileceği olarak düşünülmektedir.

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda geliştirilen Web 2.0 araçlarının uygulanması konusunda ölçme değerlendirme olması sebebi öğretmenler öğrencilerin derste işlenen konunun ne kadarını kazandığını Web 2.0 etkinlikleri ile daha kolay oluyor ve zamandan tasarruf sağladığı, bazı öğrencilerin yazıları okunmuyor, bu etkinlikler ile daha sağlıklı ölçme değerlendirme yapıldığı ve öğrencilerden geri dönüt alındığı olarak düşünülmektedir.

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda geliştirilen Web 2.0 araçlarının uygulanması konusunda geçerlilik olduğu Çiftçi, Taşkaya ve Alemdar (2013), Semerci ve Bektaş (2005), Çetin ve Günay (2011) ve Yorgancı (2014)'nın yaptıkları çalışmalar ile örtüşmektedir. Çiftçi, Taşkaya ve Alemdar (2013) tarafından yapılan çalışmada EBA'nın derse görsel anlamda katkı sağlamasından dolayı öğrencilerin anlamasını kolaylaştırdığı, Semerci ve Bektaş (2005) tarafından yapılan çalışmada ölçme değerlendirme amacı ile yapılacak sınavlar için gerekli şartlar sağlandığında web tabanlı sınavların geleneksel sınavlara göre daha geçerli olduğu, Çetin ve Günay (2011) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler web tabanlı öğretim materyallerinin görsel ve içerik yönünden yeterli olduğunu ifade ettikleri ve Yorgancı (2014) tarafından yapılan çalışmada web tabanlı öğrenme ortamının zengin içeriklere sahip olmasından dolayı öğrencilerin anlamasını kolaylaştırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda geliştirilen Web 2.0 araçlarının uygulanması konusunda geçerlilik olması sebebi Web 2.0 etkinliklerinin öğrencilere hitap etmesi, öğrencilerin seviyelerine uygun olması, etkili, kısa ve anlaşılabilir olması olarak düşünülmektedir.

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda geliştirilen Web 2.0 araçlarının uygulanması konusunda zaman olduğu Yorgancı (2014) ve Çetin ve Günay (2011)'in yaptıkları çalışmalar ile örtüşmektedir. Yorgancı (2014) tarafından yapılan çalışmada web tabanlı eğitimin öğrenciler tarafından zamandan tasarruf sağladığı ve Çetin ve Günay (2011) tarafından yapılan çalışmada web tabanlı öğretim materyalinin öğrenciler tarafından zamandan bağımsız olarak gerçekleştirildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda geliştirilen Web 2.0 araçlarının uygulanması konusunda zaman olması sebebi daha kısa zamanda derse daha fazla öğrenci katılmış olmakta, bu sayede zamandan tasarruf sağlayarak öğrenciler ile daha fazla etkinlik yapılabilen ve daha fazla öğrenci derse katılmış olabileceği olarak düşünülmektedir.

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda geliştirilen Web 2.0 araçlarının uygulanması konusunda kazanım olduğu Süral ve Girmen (2019)'in yaptığı çalışmalar ile örtüşmektedir. Süral ve Girmen (2019) tarafından yapılan çalışmada web tabanlı değerlendirme araçları ile öğrencilerin kazandırılması hedeflenen kazanımları kısmen aldıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda geliştirilen Web 2.0 araçlarının uygulanması konusunda kazanım olmasının sebebi etkinlikler geliştirilirken kazanımlara uygun olarak hazırlanmalı ve geliştirilen etkinlikle öğrencilerin kazanımları daha rahat kazandığından dolayı düşünülmektedir.

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda geliştirilen Web 2.0 araçlarının uygulanması konusunda öğrenci sayısı olmasının sebebi sınıfın mevcudu kalabalık olmamalı ve belli bir sayının altında olması geliştirilen Web 2.0 etkinliklerinin uygulanmasına ve verimliliğine olumlu anlamda katkı sağlayacağı olarak düşünülmektedir.

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda geliştirilen Web 2.0 ölçme değerlendirme araçlarının öğrencideki etkisi konusunda eğlenceli, mutluluk verici, geri dönüt, motivasyon, pekiştirici, dikkat, faydalı, meraklandırıcı, yarışma, sorumluluk, oyunlaştırma, çeşitlilik, yardım alma, öğretici, öz değerlendirme, özgüven olmak üzere 16 kodla oluştuğu görülmektedir. Alan yazın tarandığında yapılan bu çalışmaya benzer çalışmaların ilköğretim düzeyinde sayıca az olması ya da hiç olmamasından dolayı dolaylı kaynaklardan yararlanılarak tartışılmıştır.

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda geliştirilen Web 2.0 ölçme değerlendirme araçlarının öğrencideki etkisi konusunda oluşturulan kodlar İnal ve Arslanbaş (2021), Yaşlıca (2020), Karadağ ve Garip (2021), Baş ve Turhan (2017), Tenekeci (2020), Tüysüz ve Çümen (2016), Mete ve Batıbay (2019), Akbaba ve Ertaç Kılıç (2022), Güven ve

Sülün (2012), Yılmaz ve Canbazoglu Bilici (2017), Gür Erdoğan ve Ayanoglu (2021), Çıldır (2022), Uluuysal (2017), Çakır (2006), Cephe ve Balçıkanlı (2012), Küfi ve Özgür (2009), Usta (2007), Akkaya (2019), Genç (2010), Gül ve Şahin (2017), Kalıncara (2017), Yalçın (2020), Atasoy ve Yiğitcan Nayir (2019), Kana ve Saygılı (2016), Başarmak ve Mahiroğlu (2015), Kılınç (2008), Tekin (2021), Taylan (2018), Kumar (2009), Arabacı (2021), Demirci Güler, Kaya ve Uzun (2014), Mustafa ve Şahin (2013), Kurtdede Fidan, Erbasan ve Kolsuz (2016), Çiftçi, Taşkaya ve Alemdar (2013), Türker ve Dünder (2020), Timur, Yılmaz ve İşveren (2017), Vahit (2019), Çelik (2006), Üstündağ (2012), Yorgancı (2014), Kaya (2012), Süral ve Girmen (2019), Yavuz (2014), Çetin ve Günay (2011), Kırmacı ve Şahin İzmirli (2015), Gül (2022) yaptığı çalışmalar ile örtüşmektedir.

İnal ve Arslanbaş (2021) tarafından yapılan çalışmalarda çevrimiçi eğitim öğretim uygulamalarının odağında öğrencilerin yer alması ve öğrencilerin etkin katılım sağlaması gerektiği ve Yaşlıca (2020) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin başarısının olumlu yönde ilerlemesi için eğitim öğretim çalışmalarına uygun materyallerin geliştirilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Karadağ ve Garip (2021) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretiminde Web 2.0 uygulaması olarak LearningAps'sın kullanımına yönelik etkisini öğrenci görüşleri doğrultusunda incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda bu aracın eğlenceli, öğretici, yarışmacı, görsel, pekiştirici, öz değerlendirmeci, kullanışlı, ilgi çekici ve oyunlaştırma gibi nitelikler taşıdıklarını belirterek öğrencilerin Web 2.0 aracını çok beğendiklerini, Türkçe dersinde Web 2.0 aracının kullanılmasının öğrencilere olumlu katkıların olduğunu, diğer ders içi etkinliklere göre Web 2.0 etkinliklerini tercih ettiklerini ve gelecekteki derslerinde Web 2.0 etkinliklerini kullanmak istediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Baş ve Turhan (2017) tarafından yapılan çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerilerine yönelik Web 2.0 uygulaması olarak Poll Everywhere'i kullanmanın etkisini öğrenci görüşleri doğrultusunda incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda Everywhere Web 2.0 aracı öğrenci görüşleri doğrultusunda faydalı, kolay, ilginç, eğlenceli, farklı, hızlı, tekrarlayan, etkili, orijinal, güzel, heyecanlı gibi nitelikler taşıdığı; Tenekeci (2020) tarafından yapılan çalışmada Türkçe dil bilgisi öğretiminde yararlanılabilecek web ve mobil uygulamalarını araştırarak, tanıtmak amacı ile gerçekleştirdiği çalışmasında çevrimiçi uygulamaların görsel ve ses unsurları barındırmasından dolayı öğrencilerin motivasyonunu olumlu yönde etkileyerek derse katılımlarını artırdıkları ve Tüysüz ve Çümen (2016) EBA ders web sitesine yönelik gerçekleştirdikleri çalışmalarında EBA ders sitesindeki konular öğrencilere ders tekrarı ve

pekiştirme imkânı taşıdığı sonucuna ulaşmışlardır ve öğrencilerin EBA ders sitesinin ders ve sınav zamanlarında kullandıklarında yararlı olduğunu düşündüklerini ifade ettikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Mete ve Batıbay (2019) Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisini inceledikleri çalışmasında Kahoot Web 2.0 aracını araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda Kahoot Web 2.0 aracı eğitim öğretim sürecini eğlenceli hale getirerek oyun ortamına dönüştürüldüğü; Akbaba ve Ertaç Kılıç (2022) tarafından yapılan çalışmada Web 2.0 aracı ile anlatılan derslerde öğrencilerin derse karşı tutumlarında olum yönde değişim olduğu; Güven ve Sülün (2012) tarafından yapılan çalışmada bilgisayar destekli öğretimin gerçekleştirildiği sınıf ortamında öğrencilerin akademik başarılarında ve derse yönelik tutumlarında olumlu yönde farklılaşma olduğu ve Yılmaz ve Canbazoğlu Bilici (2017) tarafından yapılan çalışmada QR kodlarla tasarlanan etkinliklerin öğrencileri meraklandırdığı ve öğrencilerin etkinlikleri eğlenceli bulduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Çıldır (2022) tarafından yapılan çalışmada Web 2.0 araçlarının öğrenmeyi olumlu etkilediğini, öğrencilerin Web 2.0 araçlarını eğlenceli, öğretici, motive edici, rekabetçi, oyunlaştırıcı, özgüven artırıcı, aktif katılım, isteklilik, görsel yönden çeşitli, teknolojik araçlara erişim, faydalı, geri dönüt gibi nitelikler taşıdığı; Uluuysal (2017) tarafından yapılan çalışmada çevrimiçi etkinliklerinin uygulanması sürecini öğrenciler eğlenceli, öğretici, akılda kalıcı, öğrenmeye yardımcı olarak ifade ettikleri; Çakır (2006) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler video etkinliklerinin uygulanması sürecinde kendilerini daha aktif hissettiklerini ve derslere karşı motivasyonlarının arttığını ifade ettikleri; Cephe ve Balçıklı (2012) tarafından yapılan çalışmada Web 2.0 araçlarının öğrencilerin ilgilerini çektiğini ve öğrencilerin derslerde eğlenerek öğrendikleri ve Küfi ve Özgür (2009) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin Web 2.0 etkinliklerinin uygulandığı derslerde aktif olduklarını ve eğlenerek öğrendiklerini ifade ettikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Usta (2007) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin derslerdeki başarısını artırmak için derslerin hem çevrimiçi hem yüz yüze planlanması gerektiği ve çevrimiçi derslerin öğrencilere ilginç geldiği; Akkaya (2019) tarafından yapılan çalışmada Web 2.0 etkinlikleri ile planlanan derslerde öğrencilerin akademik başarılarını olumlu etkilediği, öğrencilerin Web 2.0 araçlarını beğendiklerini ve Web 2.0 etkinlikleri ile öğrencilerin konuyu daha iyi öğrendiklerini, uygulama ve araştırma yapmalarına, tekrar etmelerine katkı sağladığı ve öğrencilerin Web 2.0 araçlarını eğlenceli ve kullanışlı buldukları; Genç (2010) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin Web 2.0 araçlarına karşı olumlu görüşler belirttikleri ve Gül ve Şahin (2017)

tarafından yapılan çalışmada artırılmış gerçeklik teknolojisi etkinlikleri ile planlanan derslerin öğrencilerin başarısını, öğrencilerin birbirleri ile etkileşimini, derse olan ilgi ve motivasyonunu, dikkatlerini artırdığı derslerin ilginç ve keyifli hale geldiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kalınkara (2017) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin derslerdeki akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu; Yalcın (2020) tarafından yapılan çalışmada Web 2.0 etkinliklerinin öğrencilerin başarısını etkilediği; Atasoy ve Yiğitcan Nayir (2019) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin EBA videolarını akılda kalıcı, öğretici ve okulda kullanmaya göre evde kullanmaya tercih ettiklerinin daha verimli olduğu; Kana ve Saygılı (2016) tarafından yapılan çalışmada EBA'daki etkinliklerin eğlenceli ve ilgi çekici buldukları ve etkinliklerin kazanımların öğrencilerdeki kalıcılığını artırdığı ve Başarmak ve Mahiroğlu (2015) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler çevrimiçi karikatür animasyonlarını eğlenceli, ilgi çekici, kalıcılığı artırdığı, öğrencilere farklı bakış açıları getirdiği ve düşündürücü buldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kılıç (2008) tarafından yapılan çalışmada bilim karikatürlerinin öğrencilerin derse karşı olan tutum ve motivasyonunu artırdığı ve öğrencilerin ders başarısını artırdığı; Tekin (2021) tarafından yapılan çalışmada Web 2.0 etkinliklerinin öğrencilerin dersteki başarısını artırdığı, kalıcılığı sağladığı, öğrencilerin Web 2.0 araçlarına ilişkin tutumlarını ve sınıf iklimini olumlu yönde etkilediği; Taylan (2018) tarafından yapılan çalışmada Web 2.0 araçlarının öğrenciler arasında rekabeti artırdığı ve derslerin daha verimli geçtiği; Kumar (2009) tarafından yapılan bildiride çevrimiçi olarak yapılan derslerin daha sonradan tekrar edilme imkânı olmasından dolayı faydalı olduğu; Arabacı (2021) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları teknolojisine karşı olumlu tutum geliştirdikleri; Demirci Güler, Kaya ve Uzun (2014) tarafından yapılan çalışmada internetin öğrencilerin öğrenme düzeylerini olumlu yönde etkilediği; Mustafa ve Şahin (2013) tarafından yapılan çalışmada internetin öğretim amacı ile kullanılmasının öğrencilerin motivasyonunu artırdığı, sınavlardan daha detaylı ve daha hızlı geri bildirim aldığı ve eğitim öğretimin kalitesini artırdığı ve Kurtdede Fidan, Erbasan ve Kolsuz (2016) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre derslerde EBA'dan yararlandığında öğrencilerin derse olan ilgilerinin ve katılımlarının artacağı ve sınıf öğretmenlerinin EBA'nın verimli, kullanışlı ve etkili olduğunu ifade ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çiftçi, Taşkaya ve Alemdar (2013) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin EBA'nın derse görsel anlamda katkı sağladığını ve bilgiye daha kolay ulaşıldığını ifade ettikleri; Türker ve Dündar (2020) tarafından yapılan çalışmada EBA'nın zengin içerik yapısına

sahip olduğu ve öğrencilerin kolaylıkla takip edilebildiği; Timur, Yılmaz ve İşveren (2017) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin EBA'yı anlatılan dersin tekrarını yapmak amacı ile kullandıkları; Vahit (2019) tarafından yapılan çalışmada EBA'nın öğrencilerin derslerdeki başarısını artırdığı ve öğrencilerin derslere karşı tutumunu olumlu yönde artırdığı; Çelik (2006) tarafından yapılan çalışmada çevrimiçi yapılan ölçme değerlendirme etkinliklerinin geleneksel sınavlara göre öğrencilerin motivasyonunu ve özgüvenini artırdığı; Üstündağ (2012) tarafından yapılan çalışmada çevrimiçi öğrenme ortamının öğrencilerin öğrenmesine faydalı olduğu ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarını olumlu buldukları ve memnun kaldıkları ve Yorgancı (2014) tarafından yapılan çalışmada web tabanlı eğitim uygulamalarının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği, öğrencilerin web tabanlı eğitim uygulamalarının öğrenme ortamına esneklik kazandırdığı ve öğrencilere bireysel öğrenme imkânı tanıdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kaya (2012) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler web tabanlı öğrenme ortamlarını öğretme, ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde kullanılabileceğini ifade ettikleri; Süral ve Girmen (2019) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler web tabanlı değerlendirme araçlarının kullanıldığı süreçten keyif aldıklarını ifade ettikleri; Yavuz (2014) tarafından yapılan çalışmada web tabanlı akran ve özdeğerlendirme sistemi öğrencilerin başarısını artırdığı ve öğrencilerin daha aktif olmasını sağladığı; Çetin ve Günay (2011) tarafından yapılan çalışmada web tabanlı eğitim materyalinin öğrencileri mutlu ettiğini, etkinliklerin bilgisayar yardımı ile yapılmasının öğrenciler tarafından çok sevildiğinin, pekiştirici olduğunu, etkin bir öğrenme sağladığı; Kırmacı ve Şahin İzmirli (2015) tarafından yapılan çalışmada web tabanlı ölçme değerlendirme etkinlikleri öğretmen ve öğrencilerdeki öğrenme eksikliklerini belirlediği ve öğrencilerin başarısını artırdığı ve Gül (2022) tarafından yapılan çalışmada çevrimiçi eğitim etkinlikleri öğrencilerin başarısını, tutumunu ve öz düzenleme algılarını olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle araştırmacılara ve eğitimcilere yönelik aşağıdaki öneriler sunulmuştur;

- Öğretmen ve öğrencilerin Web 2.0 uygulamalarını daha önce kullanmadıkları ve Web 2.0 uygulamalarını kullanırken zorlandıkları gözlenmiştir. Bu durumdan dolayı öğretmen ve öğrencilere Web 2.0 uygulamalarının kullanımı ile ilgili bilgilerin verilmesi önerilmektedir.

- Türkçe ve diğer derslerde eğlenceli bir sınıf ortamı oluşturmak için Web 2.0 araçlarından yararlanılması önerilmektedir.
- Bu araştırmanın benzeri diğer derslere de uyarlanarak araştırılma yapılması önerilmektedir.
- Web 2.0 araçları ve ölçme değerlendirme ile ilgili yapılacak çalışmalarda öğretmen ve öğrencilere Web 2.0 araçları ile ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılarak uygulamaya başlanması önerilmektedir.
- EBA eğitim uygulamasının Web 2.0 etkinlikleri ile zenginleştirilebileceği önerilmektedir.

Etik Standart ile Uyumluluk

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Kurul İzni: Bu çalışma, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi etik kurulunun 26/01/2021 tarih ve 16 sayılı kararı ile uygun bulunmuştur.

Finansal Destek: Finansal destek bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Altunkaynak, M. ve Çağınlar, Z. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde eğitim teknolojilerini kullanma ve eğitsel olarak faydalanma durumları. *Milli Eğitim*, 49(226), 93- 122.
- Altuntop, P. (2019). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmak için bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaba, K. Ve Ertaç Kılıç, H. (2022). Web 2.0 uygulamalarının öğrencilerin fene ve teknoloji kullanımına yönelik tutumlarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 130-139.
- Akkaya, A. (2019). *Bilgisayar donanımı konusunda Web 2.0 araçlarıyla geliştirilen etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Arabacı, A. (2021). *Web 2.0 araçlarıyla düzenlenen etkinliklerin matematik öğretmen adaylarının bazı alan yeterliliklerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Arcagök, S., Kobak, G., Demir, M. K. ve Çavuş, Ş. (2017). Dik temel yazı ve bitişik eğik yazı kullanımına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 861-879.
- Atasoy, M. ve Yiğitcan Nayır, Ö. (2019). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) video modüllerinin matematik dersinde kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 24-37.
- Atılğan, H. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (12. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Babayiğit, Ö. (2017). İlkokul birinci sınıf Türkçe dersinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 34-42.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, A. (2019). *Öğretmen ve öğrenci günlüklerine dayalı olarak ortaokul matematik 5. sınıf ders kitabındaki etkinliklere dair sınıf içi uygulamaların incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Baş, B. ve Turhan, O. (2017). Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik web 2.0 araçları: Poll everywhere örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1233-1248.
- Başarmak, U. ve Mahiroğlu, A. (2015). Çevrimiçi öğrenme ortamında kullanılan karikatür animasyonuna ilişkin öğrenci görüşleri. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 6(19), 234-253.
- Böke, K. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. (4. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Buz, G. (2012). *Web tabanlı ölçme değerlendirme uygulamalarının başarı analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (28. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cephe, P.T. and Balçıkınlı, C. (2012). Web 2.0 Tools in language learning: What do student teachers think? *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3(1), 1-12.
- Çakır, İ. (2006). The use of video as an audio-visual material in foreign language teaching classroom. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(4), 1-6.
- Çelik, Z. (2006). *Web tabanlı otomasyon ve ölçme değerlendirme yönetim sistemi: Ktu Fatih Eğitim Fakültesi Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Çetin, O. ve Günay, Y. (2011). Fen eğitimine yönelik örnek bir web tabanlı öğretim materyalinin hazırlanması ve bu materyalin öğretmen öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 175-202.
- Çıldır, M. (2022). *Web 2.0 araçlarının ikinci yabancı dil almanca dersinde kullanılmasına yönelik öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çınar, Y. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarına yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi ve tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çiftçi, S., Taşkaya, S.M. ve Alemdar, M. (2013). "Sınıf öğretmenlerinin Fatih projesine ilişkin görüşleri", *İlköğretim Online*, 12(1), 227-240.
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39, 203-211.
- Demirci, E. (2016). *İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersi yaşamımızdaki elektrik ünitesinde öğrenci günlüklerinin kullanımının öğrencilerin üst bilişsel beceri gelişimine ve başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Demirci Güler, M. P., Kaya, S. ve Uzun, A. (2014). Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretimde internet kullanımına ilişkin görüşleri (Kırşehir ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(1), 263-280.
- Demirkol, M. ve Kılıç, D. (2020). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araçlarını kullanmalarına yönelik web tabanlı modül tasarımı ve değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(Özel Sayı), 37-59.
- Ergan, Ç. (2022). *Üstbiliş destekli problem çözme aracının geliştirilmesi: bir tasarım çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Genç, Z. (2010). Web 2.0 yeniliklerinin eğitimde kullanımı: Bir Facebook eğitim uygulama örneği. *Akademik Bilişim*, 10, 10-12.
- Gül, K., ve Şahin, S. (2017). Bilgisayar donanım öğretimi için artırılmış gerçeklik materyalinin geliştirilmesi ve etkililiğinin incelenmesi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 10(4), 353-362.
- Gül, R. (2022). *Güneş, dünya ve ay ünitesinde Web 2.0 araçlarıyla desteklenen çevrimiçi eğitimin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin kavramsal başarılarına, fen bilimleri dersine ilişkin tutum ve öz düzenleme algılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gülveren, A. Ç., Yücesoy Özkan, Ş. ve Öncül, N. (2022). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara oyun becerilerinin öğretimine ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Qualitative Research in Education*, 29, 56-77.
- Güneş, F. (2019). *İlkokuma yazma öğretimi yaklaşım ve modelleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Gür Erdoğan, D. ve Ayanoğlu, Ç. (2021). Covid-19 pandemi döneminde eğitim programlarının uzaktan eğitimde EBA platformu yoluyla uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 28, 100-128.
- Güven, G. ve Sülün, Y. (2012). Bilgisayar destekli öğretimin 8. sınıf fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıya ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 68-79.
- Hubbard, R. S. ve Power, B. M. (1993). *The art of classroom inquiry: A handbook for teacher- researchers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- İnal, E. ve Arslanbaş, F. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde iletişim odaklı Web 2.0 araçları ve uygulama örnekleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 228-249.
- Kalınkara, Y., (2017). *Bilgisayar Donanımı dersine yönelik mobil eğitim materyalinin geliştirilmesi ve öğrenci başarısı üzerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kana, F. ve Saygılı, D. (2016). Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersinde Eğitim Bilişim Ağı'nın kullanımına yönelik öğrenci görüşlerine yönelik bir durum çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 20, 11- 23.
- Karadağ, B. F. ve Garip, S. (2021). Türkçe öğretiminde Web 2.0 uygulaması olarak Learningapps'ın kullanımı. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 4(1), 21-40.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N. ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241.
- Karaman, S., Yıldırım, S. ve Kaban, A. (2008, 22-23 Aralık). *Öğrenme 2.0 yaygınlaşıyor: Web 2.0 uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalar ve sonuçları*. XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirilerinde sunuldu, Ankara.
- Karip, E. (2015). *Ölçme ve değerlendirme*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaya, M. F. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin web tabanlı bir sistem yardımıyla ölçülmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kayır, G. (2021). *Türkiye'de yapılan eylem araştırmalarının niteliksel olarak incelenmesi ve Bir Eylem Araştırması Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S. B. (2007). *Strateji yöntem ve teknikleriyle Türkçe ve ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kılınç, A. (2008). *Öğretimde mizahi kavramaya dayalı bir materyal geliştirme çalışması: bilim karikatürleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kırmacı, Ö. ve Şahin İzmirli, Ö. (2015). Web tabanlı ölçme ve değerlendirme ortam tasarımı: bir görsel senaryo örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(1), 16-32.

- Korkmaz, Ö., ve Tunç, S. (2010). Mesleki-teknik eğitim öğretmenlerinin bilgisayar ve internet temelli öğretim materyallerinden yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 263-276.
- Kumar, S. (2009, October). Undergraduate perceptions of the usefulness of Web 2.0 in higher education: Survey development. In *Proceedings of the European Conference on e-Learning*, 308-314.
- Kurtdede Fidan, N., Erbasan, Ö. ve Kolsuz, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı'ndan (EBA) yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(45), 626-637.
- Kuzu, Ö. H. (2021). Üniversitelerde öğrenci toplulukları: çeşitlilik üzerine bir içerik analizi. *Journal of Qualitative Research in Education*, 27, 52-73.
- Küfi, E.O. and Özgür, B. (2009). Web 2.0 in learning English: The student perspective. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 326-330.
- McNiff, J., Lomax, P. ve Whitehead, J. (2004). *You and your action research Project*. London and New York: Hyde Publications.
- MEB, (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim.
- Mete, F. ve Batıbay, E. F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029-1047.
- Mustafa, M. Q., ve Şahin, S. (2013). Öğretim elemanlarının öğretim amaçlı internet kullanımına dair görüşleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3(2), 42-52.
- Mutluer, Ö. ve Bavlı, B. (2022). Dezavantajlı ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin perspektifinden acil durum uzaktan öğretim uygulamaları. *Journal of Qualitative Research in Education*, 30, 47-69.
- Oral, B. ve Çoban, A. (2020). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, S.M. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 787- 816.
- Özer, L. (2020). *Uzaktan eğitimi zenginleştiren araçlar*. <http://www.egitimdeteknoloji.com/uzaktan-egitimi-zenginlestiren-araclar/>
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N. Ve Dedeşbalı, N. C. (2011). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik tutumları. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 75-84.
- Schoen, R. (2007). Action research: A development model of Professional socialization. *The Clearing House*, 80(5), 211-216.

- Semerci, Ç. ve Bektaş, C. (2005). İnternet temelli ölçmelerin geçerliğini sağlamada yeni yaklaşımlar. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(1), 130-134.
- Sirem, Ö. ve Baş, Ö. (2020). Okuma güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri. *Turkish Studies*, 15(4), 993-1009.
- Şimşek, İ., Balaban, M. E. ve Ergin, H. (2016). Eğitimde ölçme ve değerlendirme çalışmalarında Web Tabanlı Uzman Sınav Sisteminin kullanımı üzerine bir araştırma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13-3(26), 165-179.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. (Gözden Geçirilmiş 7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Süral, İ. ve Girmen, P. (2019). Hayat bilgisi dersinde kazanıma dayalı web tabanlı değerlendirme. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 3(3), 213-226.
- Taylan, U. (2018). VoScreen online foreign language learning environment. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 1(1), 60.
- Tekin, İ. (2021). *Web 2.0 aracıyla desteklenen ingilizce kelime öğretiminin etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Tenekeci, M. (2020). Türkçe öğretiminde web uygulamaları ve mobil uygulamalar ile bunların öğretmenlerce bilinirliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 429-445.
- Timur, B., Yılmaz, Ş. ve İşveren, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin eğitim bilişim ağı (EBA) sistemini kullanmalarına yönelik görüşleri. *Asian Journal of Instruction*, 5(1), 44-54.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (8. Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Türker, A. ve Dündar, E. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim*, 49(Özel Sayı/1), 323-342.
- Tüysüz, C. ve Çümen, V. (2016). Eba ders web sitesine ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 278-296.
- Uluuysal, B. (2017). *Çevrimiçi öğretim materyali geliştirme ve uygulama süreçlerinin incelenmesi: ingilizce dersi örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Usta, E. (2007). *Harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve doyuma etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üstündağ, M. T. (2012). *Çevrimiçi öğrenme ortamlarında uyarlanmış sosyal etkileşim araçlarının öğrencilerin akademik başarılarına ve sosyal bulunuşluk algılarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yalçın, C. (2020). Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımı. *International Journal of Language Academy*, 33(33), 344-357.
- Yaşlıca, E. (2020). Sanal sınıf ortamında etkileşimli öğretim materyalinin başarıya ve tutuma etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 39-56.
- Yavuz, O. C. (2014). *Web tabanlı akran ve öz değerlendirme sistemi ile zenginleştirilmiş akran öğretiminin 7. sınıf rasyonel sayılar konusunda öğrencilerin başarı ve tutumlarının üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 10.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıllar, Ö. (2019). *İlkokul ve yazma öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, B. ve Canbazoglu Bilici, S. (2017). QR kodlar ile tasarlanmış güneş sistemi ve ötesi, uzay bilmecesi etkinliği. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 1(2), 75-82.
- Yorgancı, S. (2014). Web tabanlı uzaktan eğitim yönteminin öğrencilerin matematik başarılarına etkileri. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1401-1420.
- Yurdugül, H. ve Bayrak, F. (2014). İlkokul öğrencilerinin web tabanlı biçimlendirmeye dönük değerlendirme sistemini kabulleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13(26), 167-186.
- Vahit, H. R. (2019). *EBA etkinlikleriyle yapılan matematik öğretiminin başarıya ve tutuma etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Zeybek, Z. ve Açıl, E. (2018). Yedinci sınıf öğrencilerinin matematiksel iletişim becerilerinin incelenmesinde yazma aktiviteleri: öğrenci günlükleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 9(3), 476-512.